

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS - PROFLETRAS**

**SEULINE ASSUNÇÃO SOUZA DOMINGUES DA SILVA**

**A LEITURA E A ESCRITA NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O  
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**CÁCERES - MT  
2018**

**SEULINE ASSUNÇÃO SOUZA DOMINGUES DA SILVA**

**A LEITURA E A ESCRITA NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O  
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

**CÁCERES – MT  
2018**

SILVA, Seuline Assunção Souza Domingues.  
S586a A leitura e a escrita na EJA: uma proposta de intervenção Com o relato de experiência/Seuline Assunção Souza Domingues Silva – Cáceres, 2018.  
138 f.; 30cm.(ilustrações) II. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de pós-graduação Stricto Sensu(Mestrado Profissional)Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.  
Orientador: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

1. Leitura e Escrita. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Relato de Experiência. I. Seuline Assunção Souza Domingues Silva. II. A leitura e a Escrita na EJA: Uma Proposta de Intervenção Com o Relato de Experiência.

CDU 374.7

SEULINE ASSUNÇÃO SOUZA DOMINGUES DA SILVA

A LEITURA E A ESCRITA NA EJA: UMA PROPOSTA COM O RELATO DE  
EXPERIÊNCIA

BANCA EXAMINADORA

  
Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)  
ORIENTADORA

  
Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA

  
Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADO EM 14/12/2018

*Dedico este trabalho aos meus alunos da EJA e aos professores de Língua Portuguesa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar comigo em todos os momentos dessa caminhada.

Ao meu esposo, Fábio, pelo companheirismo; minha filha, Letícia, por entender minhas ausências e ao meu filho, Lucas, que mesmo estando em meu ventre me concedeu as forças necessárias para concluir este trabalho.

Aos meus familiares por entenderem as diversas recusas para participar dos programas junto a eles.

Aos meus colegas e amigos da Turma III do PROFLETRAS, em especial a Edisângela, que foi minha companheira de muitas viagens e hospedagens, uma pessoa de coração enorme e alegre.

A Lucilene, Cláudia, Simone e Ana Paula por se preocuparem comigo e estarem dispostas a auxiliar nos momentos que mais precisei.

Aos professores do Programa pelos ensinamentos e abertura de conhecimentos compartilhados durante as aulas semanais.

A minha orientadora, professora Maria José, pela paciência e contribuições nessa caminhada longa e frutífera.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Leovegildo de Melo que prontamente atenderam e entenderam este trabalho.

A CAPES pela bolsa concedida, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A SEDUC-MT pela licença para Qualificação Profissional concedida.

*O mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

(Guimarães Rosa, 2001, *Grande Sertão Veredas*)

## RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma proposta interventiva realizada na Escola Estadual Leovegildo de Melo, em Cuiabá-MT, na modalidade de Jovens e Adultos, 2º segmento do Ensino Fundamental (EF). Tal proposta teve por objetivo desenvolver o processo de leitura e escrita dos alunos e para isso optamos pelo gênero textual Relato de Experiência. Foram realizadas leituras de diferentes textos visando a produção escrita dos próprios Relatos de Experiência pelos alunos. O aporte teórico está posto na perspectiva da Linguística Textual, sobretudo nos estudos desenvolvidos por Koch (2014, 2016) e na perspectiva da educação emancipadora e libertadora proposta por Freire (1989, 1996, 1997). Para o desenvolvimento de leitura e escrita nos ancoramos em Geraldi (1997, 2012, 2015); Solé (1998), Matencio (1994), Kleiman (2001) e Passarelli (2012), e na correção e reescrita dos textos, nos apoiamos em Ruiz (2013). A proposta do trabalho iniciou-se com a escolha, pelos alunos, de uma temática específica: superação. A partir de então, foram elencados e mobilizados os textos para trabalhar a leitura e a escrita do gênero textual proposto. Após concluídas as etapas previstas em nosso projeto de intervenção, os alunos produziram seus próprios Relatos de Experiência. Todo esse processo de prática de linguagem nos levou a concluir que os discentes tinham o que dizer, para quem dizer e o que dizer, aspectos que foram de fundamental importância para mobilizar a escrita dos mesmos. Apesar das dificuldades recorrentes no uso da língua escrita, houve avanços no trabalho com a leitura e a escrita na EJA. As estratégias propostas, leituras e diálogos sobre os textos trabalhados durante o desenvolvimento do projeto de intervenção levaram os alunos a se perceberem como sujeitos que tinham uma ou mais experiências para compartilhar. Podemos dizer, portanto, que a partir dos próprios processos vivenciais, a leitura e a escrita transformaram os alunos que *não escreviam* em sujeitos capazes de escrever suas ideias, suas experiências, suas reflexões.

**Palavras-Chave:** Leitura e escrita. Educação de Jovens e Adultos. Relato de Experiência.

## RESUMEN

Este trabajo presenta el desarrollo de una propuesta de intervención realizada en la Escuela Estadual Leovegildo de Melo, en Cuiabá-MT, en la modalidad de Jóvenes y Adultos, 2º segmento de la Enseñanza Fundamental (EF). Dicha propuesta tiene como objetivo desarrollar el proceso de lectura y escritura de los alumnos y para eso optamos por el género textual Relato de Experiencia. Se realizaron lecturas de diferentes textos fomentando la escritura de los Relatos de Experiencias por parte de los alumnos. El aporte teórico está enfocado en la perspectiva de la Lingüística Textual, especialmente en los estudios desarrollados por Koch (2014, 2016) y en la perspectiva de una educación emancipadora propuesta por Freire (1989, 1996, 1997). Para el desarrollo de la lectura y escritura nos respaldamos en Geraldi (1997, 2012, 2015); Solé (1998), Matencio (1994), Kleiman (2001) y Passarelli (2012), y para la corrección y reescritura de los textos, en Ruiz (2013). La propuesta de actividad se inició con la elección, por parte de los alumnos, sobre una temática específica: *superación*. Desde entonces, se seleccionaron y movilizaron los textos para trabajar la lectura y la escritura del género textual propuesto. Después de concluidas las etapas presentadas en el proyecto de intervención, los alumnos produjeron sus propios Relatos de Experiencias. Todo ese proceso de prácticas de lenguaje nos llevó a concluir que los dicentes tenían lo que decir, para quién y qué decir, aspectos que fueron de fundamental importancia para movilizar a escritura de los mismos. A pesar de las dificultades recurrentes en el uso de la lengua escrita, hubo avances en el trabajo con la lectura y la escritura en la EJA. Las estrategias propuestas, las lecturas y los diálogos sobre los textos trabajados durante el desarrollo del proyecto de intervención llevaron a los alumnos a percibirse como sujetos que poseían una o más experiencias para compartir. Podemos decir, por lo tanto, que desde los propios procesos vivenciales, la lectura y la escritura transformaron alumnos que *no escribían* en sujetos capaces de escribir sus ideas, experiencias y reflexiones.

**Palabras clave:** Lectura y escritura. Educación de jóvenes y adultos. Relato de Experiencia.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**EF** – Ensino Fundamental

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EM** – Ensino Médio

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**UNESCO** – *United Nations Education Social and Cultural Organization*

**PNE** – Plano Estadual de Educação

**OCs** – Orientações Curriculares

**PISA** – *Programme for International Student Assessment*

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEE** – Plano Estadual de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1</b>	<b>CONTEXTO INICIAL: O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA</b>	13
1.1	Uma escola tem história	13
1.2	Os sujeitos da pesquisa	18
1.3	A educação de Jovens e Adultos no Brasil	22
1.4	A estrutura da EJA no estado de Mato Grosso	25
1.5	A educação de Jovens e Adultos e as Orientações Curriculares de Mato Grosso	27
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>	30
2.1	O projeto de Intervenção	30
2.2	A leitura e a escrita na Educação de Jovens e Adultos	33
2.3	As etapas do projeto de intervenção	35
<b>3</b>	<b>A VIDA ENTRE LINHAS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO</b>	40
3.1	Contato inicial: apresentação da proposta interventiva	40
3.2	As leituras textuais da ordem do relatar	41
3.3	Da preparação para a escrita	60
3.4	Da análise das produções	62
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	92
	<b>REFERÊNCIAS</b>	94
	<b>ANEXOS</b>	99

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa realizada junto a alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (EF) na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Leovegildo de Melo, em Cuiabá-MT.

Cientes de que tudo o que foi realizado, em todas as fases, só foi possível pelo trabalho conjunto entre mestrandos, professores, alunos, orientador e os teóricos consultados, entre outros, ou seja, há aqui várias mãos que se juntaram para a obtenção do resultado que expomos. Sendo assim, cabe esclarecer que com o objetivo de estabelecermos uma regularidade em nossa escrita, optamos, *a priori*, pelo uso da primeira pessoa do plural, de modo que essas outras mãos também sejam notadas pelo leitor. No entanto, em alguns pontos nos quais nos referimos a experiências pessoais desta mestrandos, utilizaremos a primeira pessoa do singular.

Cabe também esclarecer que como as atividades, sobretudo os Relatos de Experiência, apresentam posicionamentos e fatos muito pessoais, optamos por identificar os alunos apenas pela(s) inicial(is) de seu nome, de modo a garantir-lhe a privacidade.

Egressa do Ensino Médio (EM) no ano de 2006, iniciei o curso de Letras-Espanhol e respectivas literaturas na Universidade de Cuiabá no ano de 2007, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O curso teve duração de três anos e em 2009 concluí a Licenciatura Plena.

No mesmo ano, foi lançado o edital para o Concurso Público do Estado de Mato Grosso e fui aprovada para o cargo de professora de Língua Portuguesa, ingressando no serviço público em julho de 2011. Nesse período, realizei uma especialização em Língua Portuguesa na modalidade a distância pela Universidade Barão de Mauá, a qual foi concluída em 2015. Na sequência, concluí outra especialização em Coordenação Pedagógica na mesma modalidade, dessa vez pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

No meu primeiro ano como professora efetiva e recém-formada, lecionei para as turmas do EF e encontrei grandes dificuldades enquanto docente de Língua Portuguesa, desde questões como indisciplina até sobre como e o quê ensinar. Seguia sempre o livro didático; ele era a minha bússola em sala de aula, mesmo sabendo que não era a melhor estratégia, porém era o que tinha como suporte naquele momento. Constantemente, percebia a necessidade imperiosa da formação continuada, que pouco era contemplada por meio do então projeto *Sala do Educador* da Secretaria de Educação do estado.

No ano de 2014, fui informada sobre o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e entendi que esse curso seria o divisor de águas em minha prática

profissional. Consegui ser aprovada no ano de 2016 para a turma III e a busca pelo conhecimento se consolidou durante as disciplinas ofertadas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Cáceres - MT.

Durante o desenvolvimento das disciplinas, precisávamos pensar em uma proposta interventiva para desenvolvermos em sala de aula; não foi uma decisão simples pensar em um tema e um recorte, pois precisaríamos trabalhar com a leitura e a escrita em uma turma do Ensino Fundamental. Nesse ponto, a pergunta que sempre me acompanhava e martelava durante minhas reflexões era: o que ensinar?

Seguindo com os questionamentos e reflexões que surgiram durante as aulas do mestrado, definimos que o *locus* da intervenção que culminou nesta dissertação seria a Escola Estadual Leovegildo de Melo, na cidade de Cuiabá, nas turmas do 2º segmento/2º ano A e B do EF da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Sendo assim, definimos também que teríamos como questão norteadora entender como o trabalho com o Relato de Experiência pode desenvolver as habilidades de leitura e de escrita em alunos dessa modalidade de ensino.

Inicialmente e a título de sondagem, realizamos uma pesquisa nas turmas selecionadas, as quais ocorriam no período noturno, para delinear nossa proposta interventiva. Essa investigação buscou, através de um conjunto de questões que foram respondidas e discutidas em sala de aula, encontrar algum ponto de interesse dos estudantes que pudessemos abordar em nossa proposta.

Na ocasião, os alunos apontaram interesse pelo tema *superação*, o que reforçou nosso desejo de um trabalho com o gênero textual Relato de Experiência, pois conforme afirma Dantas (2015), o Relato de Experiência é da ordem do relatar, que traz fatos ou acontecimentos marcantes que o autor considera relevantes em sua vida, cujos registros podem ser mais ou menos formais, ou seja, os estudantes teriam a oportunidade, através desse gênero, de relatar suas superações. Essa proposta justifica-se por entendermos a língua enquanto interação e o trabalho com foco na leitura e escrita ser essencial para nosso público-alvo a partir de suas vivências e experiências.

O aporte teórico está posto na perspectiva da Linguística Textual, sobretudo nos estudos desenvolvidos por Koch (2014, 2016a, 2016b); na perspectiva da educação emancipadora e libertadora proposta por Freire (1989, 1996, 1997). Para o desenvolvimento de leitura e escrita nos ancoramos em Geraldi (1997, 2012, 2015), Solé (1998), Matencio (1994), Kleiman (2001) e Passarelli (2012), e na fase de correção e reescrita dos textos nos apoiamos em Ruiz (2013).

Esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro apresentamos o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa, a estrutura da EJA no Brasil e em Mato Grosso. Os

documentos que nos direcionaram foram as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012b), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Leovegildo de Melo (CUIABÁ, 2014) e as Resoluções Normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT, 2011).

No segundo capítulo tratamos sobre a construção e a reformulação do Projeto de Intervenção, além de trazer à tona algumas reflexões sobre a leitura e a escrita na EJA e sobre como se deu a proposta de trabalho com o Relato de Experiência.

No terceiro e último capítulo discorremos sobre o desenvolvimento do Projeto de Intervenção em suas etapas práticas; o trabalho com a leitura, a preparação para a escrita, a produção e a reescrita dos Relatos de Experiência realizados pelos alunos.

Tudo aquilo que mobilizamos para que chegássemos até aqui, até esta dissertação, trouxe um impacto positivo, pois foi possível ressignificar minha atuação como docente através das muitas leituras, pesquisas, orientações e estudos, tudo isso proporcionado pelo Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

## 1 CONTEXTO INICIAL: O *LOCUS* DA PESQUISA

Elaborar e executar um projeto de intervenção pedagógica significa, dentre outras coisas, lançar um olhar sobre os estudantes que fazem parte da proposta interventiva, uma vez que o lugar, ou seja, a escola, é constitutiva e deixa suas marcas nos sujeitos.

É na escola que os sujeitos se formam enquanto cidadãos e esse local tem a sua importância resguardada na memória dos alunos da EJA. Também consideramos o fato de que esses alunos advêm de uma realidade específica, bem como é específica a sua relação com a instituição escolar, já que estamos nos referindo à modalidade de educação para jovens e adultos, a qual possui, dentre outras particularidades, a característica de acolher pessoas que por diversos motivos não deram continuidade aos estudos no tempo considerado adequado ou normal (BRASIL, 1996).

Sendo assim, no próximo tópico faremos uma breve contextualização do surgimento da Escola Estadual Leovegildo de Melo na cidade de Cuiabá, local em que desenvolvemos nossa proposta interventiva.

### 1.1 Uma escola tem história

A história da Escola Estadual Leovegildo de Melo tem um vínculo com a expansão da cidade de Cuiabá, município fundado em 1719, mas que somente a partir da década de 1930 começou a ver aumentada consideravelmente a sua população, conforme Vieira Neto (2008), por conta da política de colonização denominada *Marcha para Oeste* que incentivou a migração.

Na ocasião, devido ao crescimento populacional, sobretudo nas regiões periféricas da cidade, viu-se a necessidade da construção de novas unidades escolares que atendessem aos novos moradores. Foi por causa dessa demanda que em 02 de maio de 1935 o Decreto nº 441 instituiu a Escola Estadual Leovegildo de Melo, localizada à Rua 25, quadra 42, Setor V, CPA III, bairro que pertence a uma das regiões mais populosas da capital do estado.

A escola recebeu sua denominação para homenagear o patrono, Leovegildo de Melo, que nasceu em Itararé - SP em 27 de julho de 1889 e faleceu na cidade de Cuiabá em 04 de agosto de 1922, aos 33 anos de idade. De acordo com o site da Academia Mato-grossense de Letras, Leovegildo de Melo

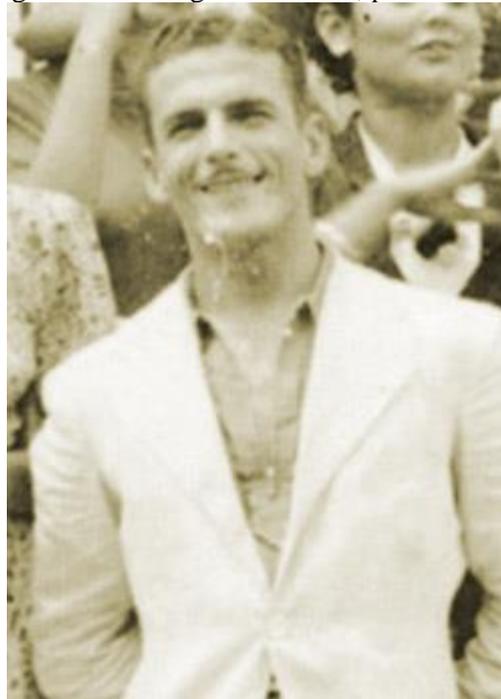
Estudou e participou ativamente da Reforma educacional paulista do final do século XIX. Foi contratado pelo Governo do Estado de Mato Grosso durante a administração de Pedro Celestino Corrêa da Costa para implementar, ao lado de seus contemporâneos estaduais, Gustavo Kuhlmann e Valdomiro Campos, uma reforma de ensino que tinha por base metodológica os princípios da Escola Nova.

Foi nomeado Diretor da Escola Normal e Modelo “Barão de Melgaço”, permanecendo no cargo até o ano de 1916.

Casou-se em Cuiabá com a Profa. Azélia Mamoré Martins de Mello, conhecida como Professora Ponah, deixando descendentes.

Advogado provisionado, foi Promotor de Justiça em Cuiabá. Colunista em diversos periódicos de Mato Grosso e nacionais, fundou a revista Pró-Família.” (ACADEMIA MATO-GROSSESENSE DE LETRAS, [2018?]).

Figura 1 – Leovegildo de Melo, patrono da escola



Fonte: Academia Mato-grossense de Letras ([2018?])

Como dissemos, a escola está localizada em uma das regiões mais populosas da capital, Cuiabá, e em seu entorno há dezenas de bairros que surgiram nos últimos anos como resultado de ocupações não oficiais, as pessoas moradoras dessas regiões compõem, de acordo com o PPP (CUIABÁ, 2014) da escola, o público atendido por ela.

A seguir apresentaremos algumas fotos dos ambientes que fazem parte da unidade escolar, tais como a fachada da instituição, o pátio, a quadra de esportes e algumas áreas internas nas quais os alunos vivenciam o cotidiano nos três períodos de funcionamento da escola.

Fotografia 1 - Fachada da Escola Estadual Leovegildo de Melo



Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 2 – Pátio da escola e quadra de esportes



Fonte: Elaborada pela autora

Fotografia 3 – Parte interna: corredor das salas de aulas



Fonte: Elaborada pela autora

Com relação à estrutura física da unidade, registramos o fato de que funciona em prédio próprio do estado, com instalações e mobiliários adequados a sua clientela. Conta com 16 salas de aula e aproximadamente 154 funcionários distribuídos entre os três períodos de funcionamento. A escola possui ainda 06 banheiros, sendo 02 na parte interna, 02 no pátio externo, 02 para professores, sendo 01 masculino e outro feminino para cada setor. Há uma sala compartilhada entre a Secretaria e a Diretoria, 01 sala para os professores, 01 sala para a Coordenação Pedagógica, 01 cantina, 01 pátio, 01 biblioteca, 01 despensa, 01 quadra poliesportiva e 01 estacionamento.

Nossa escola atende cerca de 1.193 alunos entre as três fases do 1º ciclo, as três fases do 2º ciclo e as três fases do 3º ciclo do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, além do 1º ano do Ensino Médio no período matutino e a 1ª, 2ª e 3ª fases do 3º ciclo da EJA e do Ensino Médio na modalidade EJA no período noturno. Além disso, a unidade também oferta a educação migratória para estudantes estrangeiros, sendo que atualmente a maioria é de haitianos que veio para o Brasil desde que um terremoto assolou seu país em 2010 matando aproximadamente 300 mil pessoas. Mais de 600 alunos estrangeiros já realizaram seus estudos na Escola Leovegildo de Melo, pioneira na inserção social do imigrante em Cuiabá.

De acordo com as informações contidas no PPP (CUIABÁ, 2014), esses alunos vêm de famílias com hipossuficiência financeira, cujo sustento se dá através de trabalho assalariado ou informal. Tanto os pais quanto os alunos da EJA desempenham diferentes atividades para obterem o sustento. Entre eles há manicures, revendedores de produtos de catálogos, diaristas, mecânicos, ajudantes de pedreiros, auxiliares de serviços gerais, empregadas domésticas, garis, ex-detentos, feirantes, pescadores, beneficiários de programas sociais, dentre outros. Algumas dessas atividades são insalubres, como no caso dos vigias noturnos, garis e profissionais da área da saúde. Há muitos desempregados que buscam na escola uma maior qualificação para recolocação no mercado de trabalho.

A maioria dos pais ou responsáveis desses alunos possui apenas o EF completo, tenha ele sido concluído pelo sistema seriado ou pela modalidade EJA. Muitos deles possuem dificuldades nas atividades básicas que envolvem leitura e escrita como preenchimento de formulários para consulta, entrevista de emprego, registro de informações escritas em documentos ou interpretação de avisos que a escola envia por meio dos estudantes.

Devido a causas multifatoriais de suas famílias, nossos estudantes têm pouco acesso a atividades culturais como teatros, bibliotecas, exposições, museus, apresentações culturais, entre outros. O lazer fica restrito aos espaços públicos dos bairros, tais como praças, igrejas, pontos de encontros e festas nos bares locais.

Durante o período que lecionei na escola vi a necessidade de articular um projeto que trabalhasse a leitura e a escrita na EJA de modo a proporcionar uma melhora no desempenho linguístico dos estudantes. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 17) afirma que

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.

Pensando à luz da linguagem, percebi a imperiosidade que remetia ao desenvolvimento de um projeto para essa modalidade específica. Há projetos na escola para que os alunos conheçam a Casa do Artesão e o Cine Teatro Cuiabá, dentre outros espaços, com o objetivo de que os estudantes se apropriem de bens e valores que fazem

parte da cultura local e nacional.

Todo educador ou pessoa ligada à educação percebe a escola enquanto espaço para a comunidade, que ultrapassa seu objetivo primeiro que é o de ensinar. Nesse ambiente, os alunos podem interagir e trocar experiências e, muitas vezes, ainda que de forma insuficiente, transformar aquele espaço em um local de lazer. A quadra poliesportiva, por exemplo, é utilizada em todos os momentos, inclusive fins de semana, para que os alunos possam praticar esportes. Frequentemente notamos que, para muitos, a merenda é a única refeição completa do dia. Não bastassem esses exemplos, estamos cientes de que é em nossa escola que esses jovens encontram mais que o conhecimento compartilhado por uma equipe de professores e gestores comprometidos com o fazer pedagógico, eles encontram acolhimento.

Com base nessas observações, procuramos desenvolver um projeto que atendesse a modalidade da EJA e redirecionasse as aulas de Língua Portuguesa, partindo do pressuposto da língua enquanto interação, pois conforme nos explica Matencio (1994, p. 86)

Cabe ao professor possibilitar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades, carrega, a percepção das relações de interação e de poder que permeiam os usos da linguagem, bem como o desenvolvimento na produção (e não reprodução) linguística dos educandos em sua língua materna.

Assim sendo e sabendo ser esse o contexto familiar e educacional que estão inseridos nossos alunos, sujeitos de nossa pesquisa, cabe na sequência discorrer sobre eles.

## **1.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os alunos participantes do nosso projeto frequentam, no período noturno, a turma do 2º segmento/2º ano do Ensino Fundamental da EJA. Trata-se de um total de quinze discentes com idade entre 16 e 52 anos.

Em uma pesquisa preliminar através de algumas questões (ANEXO A) com viés exploratório, observamos tratar-se de uma turma heterogênea em diversos aspectos. Essa sondagem inicial teve por objetivo conhecer e, dentro do possível, entender a rotina e algumas particularidades da vida desses sujeitos, tais como o nível de escolaridade dos pais, a situação empregatícia dos alunos, seus objetivos profissionais, hábitos de leitura, dentre outros. Para auxiliar nosso trabalho e torná-lo mais participativo e agradável aos estudantes, também procuramos conhecer o que gostariam de ler e aprender nas aulas de Língua

Portuguesa, explorando também as dificuldades apontadas por eles na continuidade dos estudos.

Essas questões foram delineadas porque compreendemos como Bortoni-Ricardo que

A pesquisa inicia-se com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa. É muito importante que o pesquisador reflita sobre tais temas, para escolher um deles, e avalie a importância de engajar-se na pesquisa. Nessa fase, o pesquisador poderá postular perguntas exploratórias [...] a proposição de perguntas exploratórias são etapas iniciais muito importantes porque não podemos começar uma pesquisa sem razoável clareza do que vamos pesquisar. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49-50).

Partindo desse pressuposto, realizamos as questões exploratórias em sala para encontrarmos e delimitarmos o enfoque que teríamos nas aulas seguintes para realização do projeto de pesquisa de natureza intervencionista com aqueles sujeitos específicos. Essa escolha não aconteceria de forma aleatória, pois deveríamos considerar os lugares nos quais aqueles sujeitos estavam postos e, a partir disso, construir nossa intervenção, ou seja, “a realidade, a que os pressupostos construtivistas de aprendizagem se referem, prioriza então o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo que se quer ensinar”. Schwartz (2013, p. 199). Partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a leitura e a escrita, destacamos algumas respostas que nos foram apresentadas e a partir disso elaboramos a proposta interventiva.

As respostas nos mostraram que a escolaridade dos pais restringe-se ao Ensino Fundamental, o que pode explicar a baixa escolaridade dos alunos em idade fora do tempo escolar regular, justificando a presença deles nas turmas da EJA, ou seja, há uma recorrência familiar de pouco avanço escolar que se repete nas gerações posteriores. Isso demonstra que a escolaridade dos pais influencia diretamente na quantidade de tempo escolar cursado pelos filhos e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Conforme Schwartz (*Ibid.*, p. 29) “a escolaridade dos pais e suas habilidades de leitura têm um papel importante nos usos sociais da escrita e na compreensão dos adultos brasileiros”. Sabemos que o grau de instrução dos pais e o estímulo à leitura por meio de diversos gêneros no ambiente familiar desencadeia a compreensão sobre a escrita e a leitura na sociedade que também é aprimorada no ambiente escolar.

Em relação à situação empregatícia, somente oito alunos estão empregados, os demais estão desempregados ou fora do mercado de trabalho, seja por opção, seja por outros motivos

que não quiseram revelar. As ocupações que desempenham são de subempregos<sup>1</sup>: servente de pedreiro, auxiliar de restaurante, estoquista, atendente, doméstica, serviços gerais, babá, eletricitista e office boy. Acreditamos que o fato de exercerem essas atividades, em geral pouco remuneradas, os faz reconhecer a necessidade de dar continuidade aos estudos e, assim, procuram na EJA uma maneira de avançarem profissionalmente.

Ainda de acordo com esse levantamento preliminar, as profissões mais almeçadas por eles ao concluírem os estudos na Educação Básica são: policial, técnico em enfermagem, nutricionista, advogado, funileiro, engenheiro civil, médico, secretária, educador físico, contador, motorista e médico veterinário. Essas opções de trabalhos formais demonstram que eles têm ciência da importância da conclusão dos estudos para posterior ingresso em um curso superior.

Sabemos que a educação ou o nível de escolarização não garante a ascensão nesses termos econômicos, mas possibilita que o sujeito ocupe um outro “lugar social”, capaz de compreender e contribuir para uma melhor distribuição de renda, na superação, quem sabe da lógica desta sociedade capitalista. (SOARES, 1991, 2003 *apud* ARRUDA; TEIXEIRA; BARREIROS, 2015 p. 106).

Segundo Geraldi (2012, p. 98) conhecer os hábitos e a trajetória de leitura dos discentes é essencial. Para que isso se realizasse em nosso trabalho, questionamos os alunos sobre o que eles mais costumam ler. Alguns responderam que não gostavam de ler e outros registraram que não gostariam de ler nada; outros, no entanto, apontaram que liam a bíblia, os noticiários, as revistas, as mensagens de aplicativo de celular e livros.

Essas respostas nos fazem refletir sobre a leitura em si, pois se não vivemos em uma sociedade ágrafa, não há como pertencer a um mundo letrado e dizer que simplesmente não se lê ou não se quer ler, uma vez que realizamos essa atividade quase automaticamente em nosso cotidiano. Somos permeados pela escrita que requer a decodificação do signo linguístico.

Geraldi (*Ibid.*) aponta algumas propostas para se trabalhar a leitura através de textos, tais como realizar a busca de informações, um estudo do texto, ler como pretexto ou ainda buscar a leitura por fruição.

Talvez os alunos pesquisados não experimentaram a leitura por fruição, aquela que nos traz prazer, deslocando a obrigação de ler somente para responder questões interpretativas e por isso esses alunos afirmam que não gostam de ler ou não leem nada.

---

<sup>1</sup> “Subemprego caracterizar-se-ia por uma situação de trabalho em que a produtividade da mão-de-obra seria muito baixa”. (AZEVEDO, 1985, p.165).

Em sua pesquisa sobre concepções de leitura e Prova Brasil, Hoppe (2015) destaca a função da escola em mediar as propostas de leitura contidas em Geraldi (2012) da leitura livre, sem a obrigação de fichamento ou classificação, sem amarras e que culmine no desenvolvimento da capacidade linguística e plural dos alunos. Para que isso se realize, cabe à escola disponibilizar e mostrar uma dentre tantas faces da leitura, pois

À escola coube a incumbência de formar o leitor principalmente do texto escrito, ensinando o aluno desde os princípios de reconhecimento do código (a decodificação), avançando até a leitura dos aspectos discursivos que envolvem o texto. Mas estaria a escola dando conta dessa função? (HOPPE, *op. cit.*, p. 67).

A partir de tal questionamento do autor e conforme apontaram os alunos em suas respostas, podemos dizer que ainda há muitos desafios para formar o leitor proficiente, pois precisamos que os alunos compreendam, de início, a língua enquanto código linguístico para depois avançarem para os aspectos discursivos que permeiam todos os enunciados de nossa sociedade. Mesmo diante de tais desafios, a escola não pode esquivar-se dessa tarefa, pois é nela que, segundo Kleiman (2007), está o *locus* privilegiado de letramento.

Ainda em nossa sondagem e como forma de conhecer as vivências educacionais, uma das questões procurava investigar quais eram, na opinião do aluno, as maiores dificuldades para estudar. Em suas respostas, os estudantes apontaram razões como o pouco tempo para realizar o trajeto entre o trabalho e a escola, o não entendimento da disciplina de matemática, a preguiça, o cansaço, a responsabilidade com os filhos e o marido, a dificuldade para memorizar os conteúdos, a cognição prejudicada pelo uso de entorpecentes, a dificuldade para enxergar o que está escrito na lousa, os obstáculos para conciliar estudo e trabalho, além da falta de motivação para frequentar a escola diariamente.

Como podemos observar, eles apresentaram motivos que vão desde questões pessoais até questões pedagógicas, o que demonstra, a nosso ver, que a educação, para ser efetiva, envolve múltiplos fatores, e a escola sozinha não consegue gerenciá-los todos, pois nem tudo está ao seu alcance.

Para finalizar nossa investigação inicial, solicitamos que os alunos apresentassem os temas/assuntos sobre os quais gostariam de ler, escrever e aprender durante as aulas de Língua Portuguesa e eles apresentaram respostas como: sobre tudo, o máximo de conhecimento, os verbos, redação, qualquer assunto, todos os textos, porém não dos tempos antigos, textos poéticos, textos fáceis, história, lições de vida, superação, textos baseados em fatos reais ou textos de conhecimentos gerais.

Como dissemos, esses questionamentos iniciais tinham por objetivo, além de nos nortear na definição do conteúdo com o qual trabalharíamos, nos auxiliar no delineamento das etapas posteriores do projeto de intervenção. Diante dessa última questão, em diálogo com a classe e observando a recorrência de manifestações dos alunos para aprenderem, dialogarem e escreverem sobre história, optamos por um trabalho com o Relato de Experiência, que a nosso ver, além de atender aos anseios dos discentes, poderia constituir interessante objeto de reflexão sobre o uso da língua.

Geraldi (1997, p. 72) afirma que “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos”. Desse modo, procuramos conhecer e entender os lugares nos quais os nossos alunos estão inseridos para compreendermos os discursos que se materializavam nas devolutivas das perguntas exploratórias e só assim desenvolvermos um trabalho com foco na realidade deles.

A construção das etapas da proposta, sobretudo a escolha do tema a ser desenvolvido, foi realizada em comum acordo entre nós e nossos alunos. No entanto, nos demoraremos mais a esse respeito no Capítulo 2 deste trabalho.

### **1.3 A educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a história educacional dos jovens e adultos começa na época do colonialismo brasileiro por intermédio dos jesuítas, os quais catequizavam os adultos escravos e os índios buscando difundir o evangelho e “ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (*Ibid.*), costumes da colônia.

A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, garantiu a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (*Ibid.*), mas as ações ficaram relegadas ao papel da lei. Diante daquele contexto de negação de direitos à cidadania aos negros, indígenas, mulheres e analfabetos, não havia motivos que despertassem no governo uma atuação na garantia de educação aos jovens e adultos. A falta de investimento era tanta que “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. (*Ibid.*, p. 02).

No momento em que os índices de analfabetismo ainda assolavam o Brasil, a Constituição de 1891 também não garantiu os investimentos educacionais necessários para que se atingisse todas as camadas da sociedade, sobretudo as de menor renda, que também foram excluídas do direito ao voto, sendo rechaçadas em sua participação essencial, a cidadania. A falta de investimentos permanentes manteve os índices de analfabetismo em números elevados, “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que

72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 03).

Um olhar mais atento para as políticas educacionais direcionadas às camadas populares somente surgiu em 1940 com a implantação do “ensino primário gratuito e de frequência obrigatória” (*Ibid.*) que seria estendido aos adultos. O governo se mobilizava para tratar de uma problemática que estava latente nos anos anteriores e que precisava de atenção urgente para garantias de financiamentos internacionais.

Em 1945 foi criada a *United Nations Education Social and Cultural Organization* (UNESCO) que

[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. (*Ibid.*).

Com o direcionamento da UNESCO e a pressão dos movimentos sociais, outro olhar é direcionado às políticas públicas que “fizeram os índices de analfabetismo cair das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7 no ano”. (*Ibid.*, p. 04).

A Educação de Jovens e Adultos adquiriu diferentes nomeações ao longo dos anos. Segundo Brandão (2016), a UNESCO a trata como *Educação Permanente*, no Brasil era conhecida como *Cultura Popular* pelos movimentos sociais e, posteriormente, na América Latina, como *Educação Popular*.

A *Educação Permanente* sofreu duras críticas por alimentar uma forma de educar para atender anseios produtivos e técnicos, não vislumbrando uma formação para a vida, uma educação transformadora dos sujeitos.

Em 2007, tem-se consolidada pela UNESCO a *educação por toda a vida*, mas que em sua origem mantém o caráter produtivista de mão de obra para os países em desenvolvimento.

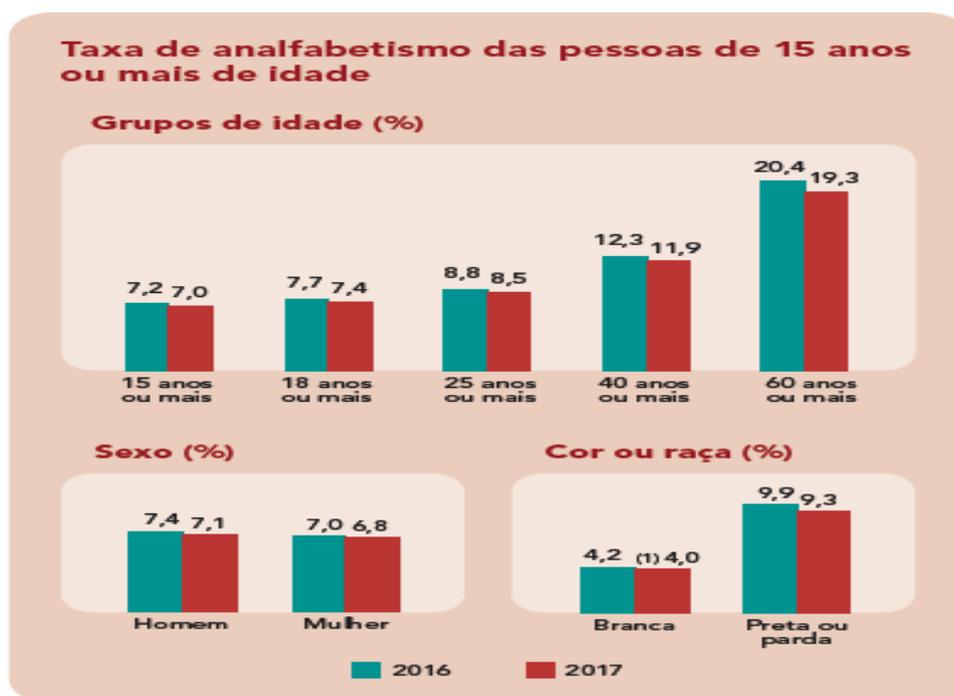
Por muito tempo permeou na Educação de Jovens e Adultos uma perspectiva de educação compensatória, supletiva e emergencial. As ações propostas em diferentes governos visavam atender as demandas internacionais de erradicação do analfabetismo nos países em desenvolvimento. Muitas bandeiras de luta foram levantadas e ainda permanece o desafio de escolarização dos jovens e adultos, pois

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de adultos como resultados da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de

acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante. (FRIEDRICH *et al*, 2010).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2018), o percentual de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais é de 7,0 % em todo o país (Gráfico 1), o que corresponde a 11,5 milhões de pessoas. Apesar da queda de 0,2% com relação à pesquisa realizada em 2016, quando tínhamos 7,2% de analfabetos nessa faixa etária, não foi possível alcançar o índice de 6,5% proposto, em 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Analisando os dados, significa dizer que, no período, apenas 230 mil pessoas deixaram o analfabetismo e isso se deve às políticas públicas fomentadas para erradicação do analfabetismo não terem um fluxo contínuo, pois a cada troca de governo excluem-se as políticas anteriores e criam-se outras que nem sempre atingem o objetivo de combater o analfabetismo.

Gráfico 1 - PNAD Contínua



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

(1) Variação não significativa ao nível de confiança de 95%.

Fonte: IBGE (2018)

Analisando os dados da pesquisa, notamos que as maiores taxas de analfabetismo encontram-se na faixa etária dos 60 anos e entre indivíduos declarados de cor preta ou parda, demonstrando os gargalos que há em nosso país em relação ao acesso e permanência aos bancos

escolares desses perfis de pessoas idosas e não brancas, o que confirma a desigualdade social e educacional que assola a população há muitos anos.

Observando o percurso histórico da EJA, percebemos que a taxa de analfabetismo sofreu um decréscimo com o passar dos anos; essa redução ainda não contemplou a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) que foi instituído pela Lei 13.005/2014, que também trata da erradicação do analfabetismo até 2024.

Transformar esse cenário exposto pelos números é um dos desafios que tanto alunos quanto professores precisam enfrentar cotidianamente no ambiente escolar, espaço que se traduz como a porta de entrada que jovens e adultos utilizam na busca por conhecimento e como meio de ascensão pessoal e profissional. Na sequência, veremos como a EJA está estruturada em Mato Grosso.

#### **1.4 A estrutura da EJA no estado de Mato Grosso**

No estado de Mato Grosso, a EJA possui uma alta demanda. Muitas pessoas procuram nessa modalidade a continuação de um ciclo de estudos que foi interrompido ou, como em muitos casos, nunca sequer iniciado.

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução Normativa nº 005/2011, esclarece que

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se, no Sistema Estadual de Ensino, oferta da educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. (CEE/MT, 2011, p. 31)

Essa modalidade atende principalmente alunos carentes e pessoas que já constituíram família, ou seja, muitos já são pessoas maduras, já passaram pela escola e retornam à instituição para retomarem os estudos por questões de diversas ordens: sociais, culturais, econômicas.

Na mesma Resolução (*Ibid.*) são elencadas as três funções da EJA, quais sejam:

- I. FUNÇÃO REPARADORA – É uma oportunidade concreta para Jovens e Adultos frequentarem a escola, atendendo às especificidades sócio-culturais que apresentam, recuperando o direito que lhes foi negado à escolarização na idade própria, possibilitando-lhes, assim, o acesso aos direitos civis;
- II. FUNÇÃO EQUALIZADORA – Trata-se de possibilitar maiores oportunidades de se restabelecer a trajetória escolar, oportunizando equidade à inserção social;

III. FUNÇÃO QUALIFICADORA – significa a possibilidade da construção de sujeitos autônomos, com condições de buscar formação ao longo da vida.

Toda prática na EJA, portanto, deve ser pautada nessas funções para que os estudantes, enquanto cidadãos, tenham o direito à educação garantido e respeitado.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a EJA no estado de Mato Grosso é organizada de modo a dividir-se em duas etapas: A primeira subdivide-se em 1º e 2º segmento, que correspondem, respectivamente, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e a segunda etapa corresponde ao Ensino Médio.

Na Escola Estadual Leovegildo de Melo, a EJA é ofertada no período noturno, sendo que o Ensino Fundamental é composto por duas turmas do 2º segmento com carga horária mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos de acordo com a Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT.

Quanto ao Ensino Médio, nessa modalidade, a escola atende oito turmas com carga horária de 600 horas e duas turmas de Adultos da Educação Migratória, as quais, como dissemos, são compostas por haitianos.

Os alunos podem matricular-se em qualquer época do ano, desde que possuam mais de 16 anos para frequentar o Ensino Fundamental e mais de 18 anos para frequentar o Ensino Médio.

Assim como em outras modalidades de ensino, na EJA a disciplina de Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens, juntamente com a Língua Inglesa, Artes e Educação Física. No caso da nossa língua materna, os alunos têm duas aulas semanais no Ensino Médio e três aulas semanais para as turmas do Ensino Fundamental.

A escolha de um projeto de intervenção junto a alunos dessa modalidade de ensino se deve a diversos fatores. Além do fato de estar atribuída no período noturno, onde há duas turmas de Ensino Fundamental na modalidade da EJA, pensamos que seria interessante e, quem sabe, motivador para esses alunos, uma turma do 2º segmento/2º ano – EF, ter acesso a um projeto dessa natureza. Esse nosso pensamento tem por base um dos requisitos do PROFLETRAS, que é o desenvolvimento de trabalhos que busquem melhorar a proficiência na leitura e na escrita, dentre outras demandas, junto aos alunos do Ensino Fundamental.

Além disso, pensamos também que deveríamos estar em consonância com um dos princípios dessa modalidade de ensino constante no PPP (CUIABÁ, 2014) da escola, o qual nos orienta que

A escola propõe uma organização de proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, assegurando-lhes o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir a identidade dos estudantes. (CUIABÁ, 2014).

Essa consonância a que nos referimos pode ser notada quando, no desenvolvimento do projeto, articulamos experiências e vivências dos alunos e os aliamos à reflexão, em sala de aula, de cada sujeito participante das atividades propostas, buscando atender e consolidar as três funções propostas para a EJA através do Relato de Experiência, trabalhando a Língua Portuguesa em sua extensão e os alunos enquanto sujeitos de sua história. No próximo tópico abordaremos a EJA e os documentos norteadores dessa modalidade em nosso estado de Mato Grosso.

### **1.5 A Educação de Jovens e Adultos e as Orientações Curriculares de Mato Grosso**

Nesta parte do trabalho discorreremos sobre como a Educação de Jovens e Adultos é abordada nas Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso, e como o currículo e os eixos que definem essa modalidade de ensino são entendidos.

As Orientações Curriculares (OCs) do ano de 2012 do estado de Mato Grosso trazem como principal objetivo “a melhoria da qualidade da educação pública para o Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2012b, p. 100) e como desafio principal das Orientações Curriculares para EJA “superar a crítica aos modelos dominantes de currículo, incorporando às propostas as aprendizagens cotidianas, o respeito às especificidades locais e às necessidades reais desses diferentes estudantes”. (*Ibid.*, p. 100).

Sabemos que atingir esse objetivo é um desafio, visto que o estado de Mato Grosso ainda não possui um currículo específico para a EJA, as formações para os professores são esporádicas e o ensino para essa modalidade é visto como “mais fraco” por causa das dificuldades econômicas, sociais e educacionais desses estudantes.

Há uma defesa de que o próprio professor, sendo investigador da realidade do aluno, elabore seu próprio currículo baseado em estudos e reflexões que a sua atuação precisa desenvolver, porém, sem a formação adequada, o currículo da EJA continuará sendo uma releitura das séries correspondentes do ensino regular ocasionando um estrangulamento das potencialidades de aprendizagem dos alunos.

A publicação das OCs foi um avanço para a educação em Mato Grosso, pois mesmo não abarcando os anseios educacionais em sua totalidade, trouxe um norte em relação ao currículo

da Educação Básica que “não poderá desconsiderar sob nenhuma hipótese na organização de seu currículo as relações entre ciência, cultura e trabalho” (MATO GROSSO, 2012b, p. 100) e por consequência esse direcionamento também deve ser observado na EJA para não incorrer em uma educação voltada apenas para a força de trabalho em seu caráter utilitarista.

Esse entendimento interligado entre ciência-cultura-trabalho também é aplicado à EJA,

[...] uma vez que essa modalidade também se destina à formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente. Trabalhador crítico, criativo e autônomo, intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente. (*Ibid.*, 2012b, p. 100).

Na orientação acima, o que se observa é a preocupação em formar pessoas para o mercado de trabalho, já que estabelece todo dizer em um novo tipo de *trabalhador* que precisa ser, além de político, produtivo visando atender a demanda capitalista de nossa sociedade. Apesar da compreensão de currículo não se limitar à profissionalização e formação de mão de obra para as empresas, nota-se ainda um ensino de cunho mais tecnicista a um dialógico e formador de cidadãos críticos, pois a produção de conhecimento em suas diversas relações deve estar imbricada no aluno da EJA enquanto ser que compreende seu papel de sujeito em nossa sociedade.

Desse modo, as OCs para a Educação Básica (*Ibid.*, 2012b) definiram quatro Eixos Norteadores para o currículo da EJA no estado de Mato Grosso:

- 1º eixo – o trabalho como princípio educativo;
- 2º eixo – o direito de aprender por toda a vida;
- 3º eixo – ampliando práticas de cidadania;
- 4º eixo – educação dialógica.

Esses eixos não podem ser trabalhados de maneira fragmentada porque estão interligados no ideário freireano de educação dialógica que consiste em realizar a escuta mútua e assim reconhecer em constante transformação por meio da palavra, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 136).

O primeiro eixo sustenta os demais, já que busca desenvolver o trabalho não só técnico, mas também o intelectual, de reflexão crítica, buscando ancorar no segundo eixo as aprendizagens produzidas na prática social de cada estudante, garantindo o direito de aprender por toda a vida.

O terceiro eixo amplia para a utilização dos usos sociais do conhecimento tanto criticamente quanto politicamente na vida em sociedade e toda essa articulação deve culminar no 4º eixo, cuja ação visa

[...] dialogar com os saberes presentes nas experiências dos alunos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas já desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas, é condição fundamental. Esse diálogo é quem vai favorecer a apropriação de conteúdos com atribuição efetiva de significado a eles, o que pode levar o aluno a compreender os conhecimentos formais como necessários à vida profissional e também à vida cidadã crítica e consciente, como produto do trabalho humano, material e intelectual, que ele é capaz de realizar, na medida em que aprofunda sua capacidade de compreender o mundo e agir sobre ele. (MATO GROSSO, 2012b, p. 100).

O 4º eixo traz a educação dialógica como o diálogo entre os saberes vivenciados pelos estudantes, em sua realidade local e cultural, que geram aprendizagens significativas em sala de aula para que o aluno reconheça as relações entre os conhecimentos sistematizados no currículo com o exercício de sua cidadania.

Com esses direcionamentos pautados nos quatro eixos, as OCs entregam aos professores da EJA as múltiplas possibilidades de se construir um currículo plural e articulado com as vivências dos estudantes. Dessa forma, eles podem dar sentido ao conhecimento sistematizado ao longo do desenvolvimento da humanidade e que recaem nos bancos escolares para aprimoramento de seu percurso tanto escolar quanto social.

Com base nesses eixos norteadores, portanto, foi que elaboramos a proposta de intervenção, considerando a realidade dos alunos como forma de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula e a partir do diálogo estabelecido na pesquisa exploratória, a qual está ancorada na Linguística Textual.

Para entender melhor como se deu esse diálogo entre uma necessidade pedagógica e a teoria pela qual optamos, discorreremos a respeito no capítulo seguinte.

## **2 A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

Abordaremos neste capítulo como se deu o nascimento da nossa proposta de intervenção, a fundamentação que sustenta nossa pesquisa e como o Relato de Experiência surgiu como delineamento para trabalharmos a leitura e a escrita com a turma do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Estadual Leovegildo de Melo.

### **2.1 O Projeto de Intervenção**

Nosso trabalho como docente nessa unidade escolar iniciou-se em 2017, momento em que passamos a observar as características e peculiaridades, dentro de nossas possibilidades e conhecimentos, daquela clientela do período noturno, mais especificamente os que fazem parte da modalidade EJA.

Nos momentos de sondagem da pesquisa exploratória identificamos a necessidade de realizarmos um trabalho voltado para a escrita de si, visto que os alunos buscavam na história de superação motivos para vivenciarem e vencerem os desafios cotidianos. Geraldi (1997, p. 170-171) aponta que o sujeito, para ter o que dizer,

Para produzirem, precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. É destas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos em sala de aula demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e vêem experiências semelhantes. É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.

Nesse movimento dialógico proposto, o autor preceitua que os alunos precisam buscar sua própria experiência para dela falarem e compartilharem com os demais colegas. Desse modo, continuávamos buscando o delineamento da proposta para atender ao anseio das turmas da EJA com as quais iríamos trabalhar.

Realizamos um período de sondagem de quinze dias, buscando conhecer a realidade daquelas turmas específicas nas quais aplicaria o projeto de intervenção: 2º ano - 2º segmento A e B, pois eram as únicas turmas do Ensino Fundamental do período noturno.

Ainda nesse período, elaboramos um diagnóstico inicial com atividades colaborativas de apresentação pessoal na qual os alunos precisariam dialogar entre si, escrever e socializar com a turma o que haviam escrito sobre o colega. Buscávamos conhecer e entender a relação entre a leitura e a escrita que eles realizavam durante a aula de Língua Portuguesa.

A atividade foi profícua, todos participaram do momento dialogal, mas na socialização, por motivos distintos, alguns não realizaram a leitura do que haviam escrito; ora por medo ou vergonha, ora por apresentar pouco domínio das habilidades de leitura ou pelo receio de ser avaliado pelos colegas e pela professora, pois era a primeira semana de aula e as relações de confiança e amizade estavam em construção.

Diante dessa primeira atividade desenvolvida, confirmamos nosso intento de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, pois entendemos que não há como dissociar uma da outra, já que essas duas competências encontram-se imbricadas em seu processo de construção de habilidades que os alunos tanto precisam em sala de aula, no trabalho e na vida cotidiana e “Ao receber esses sujeitos com históricos de muitas situações de exclusão, poderíamos, enquanto escola, propor projetos diversificados e outras ações pedagógicas, em busca de um significado mais consistente para a escola na vida desses jovens”. (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p. 131).

Com essa iminente confirmação que também se encaixa na nossa realidade escolar, continuamos com o período de sondagem que se constituiu de uma etapa de conhecimento individual de cada aluno. Levantamos algumas indagações baseadas na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do Ministério da Educação (BRASIL, 2002), a qual trata das características específicas da EJA e da construção de uma proposta curricular.

Elencamos dentre as muitas questões presentes naquela proposta curricular, algumas que seriam viáveis para a nossa realidade escolar. Nas respostas, muitos alunos manifestaram interesse em aprender, ler e escrever sobre histórias baseadas em fatos reais. Eles estavam cansados de ouvir falar somente sobre a crise que assolava nosso país, queriam entender sobre histórias reais, sobre superação. Pesquisamos sobre qual gênero atenderia as demandas daquelas turmas, principalmente diante da ideia de um trabalho com a temática da *superação* e nos deparamos com o gênero Relato de Experiência que, conforme Dantas (2015, p. 35),

[...] situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles. O relato pessoal pode ser produzido com o emprego dos tempos verbais pretérito ou presente histórico e pode se realizar nas modalidades oral e escrita da língua. Para adequar-se aos diversos contextos comunicativos, a linguagem utilizada em sua produção pode variar da mais popular às variedades cultas, podendo utilizar registros mais ou menos formais.

A partir de então, tínhamos a definição do que trabalhar com os alunos: a leitura e a escrita de Relatos de Experiência a partir do tema *superação* com o objetivo de responder a seguinte questão: como o trabalho com o Relato de Experiência poderia desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos da EJA?

Reelaboramos o projeto de intervenção e adequamos o seguinte objetivo geral para que, agora, buscássemos desenvolver o processo de leitura e escrita com os alunos da EJA através do gênero textual Relato de Experiência. A partir disso, passamos a ter como objetivos específicos:

1. ampliar o repertório de leitura dos alunos da EJA por meio de diferentes gêneros que discorrem sobre a escrita de si como músicas, vídeos, poesias, repentes, blogs, pinturas, relatos de experiência, autobiografias, biografias, diários, memórias, livros;
2. compreender o conteúdo temático e a estrutura composicional dos relatos de experiência;
3. refletir sobre suas experiências, por meio do Relato de Experiência.

Reelaborado o projeto de intervenção e estabelecidos tais objetivos, encontramos na Linguística Textual o aporte teórico que possibilitaria a intervenção pedagógica como o trabalho com o conteúdo temático e o aspecto composicional dos Relatos de Experiência. Koch (2016a) define a Linguística Textual como o estudo do texto e os seus fenômenos linguísticos, ou seja, sua textualidade. A opção por esse tipo de pesquisa se deu por ser

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p. 14).

A participação dos alunos na pesquisa percorre todo o trabalho interventivo, desde o período de sondagem até o momento da finalização das produções, pois não poderíamos desenvolver um projeto que não partisse e encontrasse guarida naquela realidade escolar e/ ou que desconsiderasse a voz dos envolvidos no trabalho.

Essa conscientização sobre a prática interventiva baseada nos aspectos vivenciais encontrados nas turmas de EJA partiu das leituras realizadas durante as disciplinas do mestrado, especificamente na disciplina Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação, ministrada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Raquel A. Cabral Hayashida. Naquela oportunidade foi possível o primeiro contato com as obras *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 2012) e *A Aula como Acontecimento*

(GERALDI, 2015). Percebi como a ausência de leitura de obras sobre o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa enfraquece o professor em sua atuação docente, a qual que está composta por planejamentos, correções, elaborações de avaliações, projetos dentre outras atribuições.

Assim sendo nosso aporte teórico está posto na perspectiva da Linguística Textual em Koch (2014, 2016) e na perspectiva de uma educação emancipadora e libertadora em Freire (1989, 1996, 1997). No desenvolvimento de leitura e escrita nos ancoramos em Geraldi (1997, 2012, 2015), Solé (1998), Matencio (1994), Kleiman (2001), Passarelli (2012) e na correção e reescrita dos textos em Ruiz (2013).

## **2.2 A leitura e a escrita na Educação de Jovens e Adultos**

Ler e escrever são habilidades que precisam ser desenvolvidas na escola pelos estudantes da EJA porque, como dissemos anteriormente, esses estudantes estão inseridos em um contexto social em que diversas informações são disponibilizadas constantemente. Muitas ações exigem uma escrita e leitura proficientes para que os sujeitos possam desempenhar um papel mais ativo e crítico.

Rogers (*apud* KLEIMAM, 2001) aponta que a prática de leitura e escrita na EJA por vezes é esquecida, sendo poucos os trabalhos direcionados para esse público em nosso país. Também são escassas as formações iniciais e continuadas para os professores que atuam nessa modalidade.

O ato de ler é complexo, necessitando de um trabalho efetivo em sala de aula para que os alunos desenvolvam essa proficiência. Dessa forma, é preciso maiores investimentos em pesquisas, capacitações, formação inicial e continuada permanentes dos professores visando garantir a habilidade leitora de nossos discentes.

A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11)

A dificuldade da leitura e da escrita, além de atingir diferentes países, sempre foi ramificado no Brasil como um dos grandes desafios da Educação Básica, conforme apontado nos exames de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, *Programme for International Student Assessment* (PISA), Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (Saeb) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

No caso da EJA, ainda não há um exame em larga escala específico para essa modalidade, que possui somente um exame para a certificação ou proficiência em massa e que difere dos exames tradicionais vigentes. Até 2016 isso era realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a partir de 2017 tornou-se o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), voltado para avaliação de conteúdo formativo e vivencial para certificar as pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade certa.

Mesmo com os índices alarmantes em torno da leitura e da escrita demonstrados por meio das avaliações externas específicas para o Ensino Fundamental e Médio, sabemos que há também números inquietantes no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Como citado no primeiro capítulo, o Brasil possui 11,5 milhões de pessoas analfabetas e a modalidade da EJA vem através de diferentes programas ao longo dos anos tentando diminuir ou mesmo erradicar esse problema.

Devido às mudanças de planos de governos, essa situação permanece enquanto desafio a ser superado, como pode ser observado no gráfico a seguir, que mostra a estagnação das taxas de analfabetos funcionais entre os anos de 2001 e 2018.

Gráfico 2 – Dados do analfabetismo funcional



Fonte: IPM (2018)

O analfabetismo funcional corresponde a cerca de 38 milhões de pessoas, segundo dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa (IPM, 2018).

De acordo com Ribeiro (1997) pessoas analfabetas funcionais são aquelas que não conseguem ler e interpretar um texto simples, como bilhete, recado ou aviso e realizar operações básicas de matemática.

As escolas recebem muitos alunos analfabetos funcionais para continuarem seus estudos

e uma forma de erradicar ou ao menos amenizar essa situação é através de projetos desenvolvidos em turmas específicas que buscam trabalhar a leitura e a escrita.

A concepção de leitura adotada por Kleiman (2013) é a de uma prática social que remete a outros textos e leituras, ou seja, o sentido não está estabilizado e modifica-se de acordo com os diálogos e entendimentos que cada leitor traz consigo.

A leitura para os alunos da EJA engloba a busca de informações do cotidiano que eles necessitam para atividades práticas do dia a dia, como ler o itinerário do ônibus, as placas de trânsito, as informações necessárias para realizar seu trabalho em diferentes funções. (RIBEIRO, 2001, p. 43).

Em nossa pesquisa exploratória constatamos que nossos alunos leem além disso, pois muitos leem a bíblia, mensagens de celulares, revistas e livros e o leque de possibilidades de leitura pode ampliar-se para eles.

A leitura que é legitimada pela escola concentra-se nas obras didáticas ou clássicas, que em geral não fazem parte de seu repertório de leitura cotidiana, a não ser quando são trabalhadas em sala de aula em alguma disciplina específica. À escola cabe mobilizar e atrair o sentido da leitura como fonte de conhecimento e prazer e não como um enfado das aulas de Língua Portuguesa, para isso acontecer ela precisa dialogar com os anseios dos estudantes, pois muitos textos são renegados nas aulas de Língua Portuguesa por não fazerem sentido para o aluno.

Nesse sentido, Kleiman (*op. cit.*, p. 22) afirma que

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido.

Diante disso, mobilizamos os textos para serem trabalhados em sala que, de algum modo, fizessem sentido para os alunos envolvidos no projeto. Acreditamos que as escolhas, quando pensadas para determinados objetivos em sala de aula e explicitadas, trazem um maior rendimento tanto na aprendizagem quanto na participação dos alunos.

### **2.3 As etapas do projeto de intervenção**

Ao pensarmos nas etapas do nosso projeto, vimos que Lopes-Rossi (2011) postula sobre a importância de se trabalhar uma sequência coerente na realização de atividade com os alunos. Ela defende que a sequência contribui para o

[...] desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente não vai transformar o aluno em leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente) e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo de conhecimentos, ainda que básico sobre o gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

Cientes de que um projeto de intervenção não tem o poder de mudar completamente os níveis de leitura e escrita da EJA, uma vez que o aprendizado é um processo que se acumula e se aprimora no decorrer dos anos letivos, combinados com a vida em sociedade que gera conhecimento e aprendizagens, surge a importância de desenvolver um projeto pautado em etapas bem delineadas para preparar os alunos para o desenvolvimento de suas produções textuais.

O nosso projeto de intervenção foi estruturado em uma sequência de atividades, composta por três etapas adaptadas de Passarelli (2012), assim divididas: 1ª etapa - planejamento, 2ª etapa - tradução de ideias em palavras e 3ª etapa - revisão e reescrita.

Optamos por essa metodologia por entendermos que contemplaria o nosso trabalho em sala de aula com o gênero Relato de Experiência. A seguir demonstraremos como as etapas estão organizadas:

1ª etapa - planejamento: compreende a apresentação do Projeto de Intervenção aos alunos e o contato com os gêneros da ordem do relatar que envolve músicas, vídeos, poesias, repentes, relatos de experiência, autobiografias, biografias, memórias e um filme.

A intervenção previa trabalhar a relação entre esses textos, sobre as temáticas apresentadas, quem são os autores, sobre o que eles relatam, como está estruturada a narração, o conteúdo temático e a estrutura composicional do Relato de Experiência. Solicitaríamos, após o trabalho com cada texto imagético ou multimodal, um registro sobre o diálogo que permeia em um e outro texto. Depois, cada aluno registraria os fatos que foram trazidos a sua memória para futuras retomadas na construção textual do próprio Relato de Experiência.

Trabalharíamos então com os textos que enfatizam o mundo do adulto e do jovem. Dessa forma, procuramos aproximar a realidade que eles vivem cotidianamente com as temáticas trabalhadas, buscando a motivação para que eles continuem estudando e lutando por melhorias em suas vidas.

2ª etapa - tradução de ideias em palavras: após prepararmos o arquivo de leitura dos alunos e relacionarmos os diferentes textos entre si, tanto em seu aspecto composicional quanto em sua estrutura de conteúdo temático, realizaríamos a escrita da primeira versão do Relato de Experiência, revisitando os registros feitos no decorrer das leituras, atividades e reflexões que seriam realizadas na primeira etapa.

Elencamos os pontos que os discentes refletiriam para a produção textual, a saber:

Quadro 1 – Planejamento de escrita

<b>Gênero Textual</b>	<b>Que forma terá o texto</b>
<b>Tipo textual em predominância: narrativa</b>	Qual o tipo textual que tem de ser contemplado?
<b>Veiculação da situação comunicativa</b>	Onde circulará o texto? Onde será publicado?
<b>Relação entre os participantes da situação comunicativa</b>	Quem lerá? O professor? A turma? A comunidade escolar? Alguém de fora da escola?
<b>Função social ou propósito comunicativo</b>	O que se pretende? Discutir um tema? Contar uma história? Organizar informações? Convencer alguém sobre algo? Entreter/divertir?
<b>Natureza da informação ou conteúdo</b>	Qual o assunto do texto?
<b>Registro linguístico em uso na situação interlocutiva</b>	Com qual registro deve ser construído o texto?
<b>Critérios de correção</b>	Como a produção textual será corrigida? Que tamanho o texto deve apresentar?

Fonte: Passarelli (2012)

Nesse diálogo e interação, os alunos precisam ter, conforme Geraldi (1997, p. 137), os seguintes pressupostos para se produzir um texto:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Os pontos supracitados em Passarelli (*op. cit.*) convergem com os pressupostos de Geraldi (1997), pois ambos norteiam a reflexão sobre textualidade da produção escrita e a interação da linguagem nos meios de circulação, enfocando tantos os aspectos temáticos quanto os composicionais.

Os aspectos temáticos estão estabelecidos nas perguntas que orientaram os alunos para reflexão da produção textual sobre a forma que o texto abordará, porém os alunos só conseguirão realizar a escrita, se compreenderem que precisam ter o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer e que também se coloquem como seus próprios interlocutores do dizer, daí a importância de formar o arquivo de leitura proposto na primeira etapa.

Sendo assim, o trabalho com esses princípios norteadores desencadeariam a produção textual da primeira versão, apresentando os aspectos temáticos e composicionais para a próxima etapa.

3ª etapa - revisão e reescrita: a proposta da revisão prevista era a colaborativa, “[...] ora em duplas, os alunos trocam seus textos provisórios, ora um aluno lê em voz alta para toda turma o que produziu, para que todos possam comentar, sugerir” (PASSARELLI, 2012, p. 164).

Também nos apoiamos em Ruiz (2013) para o processo de revisão e reescrita, mesclando as correções indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa. Após a revisão, iniciará o processo de reescrita e “para direcionar à reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando as possibilidades de como podê-lo resolvê-lo” (*Ibid*, 2013).

Nessa etapa, possibilitaríamos aos alunos o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para o Relato de Experiência, como o uso da primeira pessoa, o tempo verbal pretérito perfeito, elementos de coesão, as escolhas lexicais, paragrafação, sinais de pontuação e demais escolhas linguísticas que fossem necessárias para a narrativa.

Ruiz (2013) também afirma seu conceito sobre a forma como a Linguística Textual aborda o trabalho com os textos. Para a autora,

A Linguística Textual trabalha com textos pragmaticamente delimitados, cujo início e cujo fim são estabelecidos de forma explícita em função do sentido. Esses limites são determinados pela interação, ou seja, de acordo com o jogo de linguagem que se realiza entre indivíduos socialmente atuantes. (*Ibid.*, 2013, p. 30)

O pressuposto em termos de definição da Linguística Textual nos aproxima de um trabalho em sala de aula direcionado para a leitura e escrita do gênero textual Relato de Experiência com a EJA baseado na interação que possuem, tanto quanto sujeito de seu dizer, quanto ao dialogismo da língua, pois “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2014, p. 21).

Na execução do projeto, também buscaríamos trabalhar esses aspectos em cada etapas e após o trabalho com os diversos gêneros da ordem do relatar, acreditávamos que os alunos poderiam encontrar suas vozes em cada uma das histórias que seriam lidas, assistidas, debatidas e dialogadas em sala, local que constituiria o ponto de interação entre os sujeitos.

Pressupomos que nossos alunos da EJA teriam *o que dizer*, ou seja, que escreveriam sobre suas histórias de vida a partir das leituras mobilizadas nos diferentes gêneros textuais que tratam da escrita de si e também porque não há somente uma, mais várias *razões para dizer sobre si*, buscando *para quem dizer*, *quem serão os seus interlocutores* e se constituindo também como *interlocutor* de sua voz enquanto sujeito que vivenciou, refletiu, dialogou e registrou as

experiências da vida.

Essas ações estão interligadas na leitura e reflexões dos textos multimodais, através dos quais os alunos podem refletir e encontrar as razões de dizer, seus interlocutores e a sua constituição enquanto autor que escreve sobre si e também realiza a própria leitura enquanto interlocutor de seu dizer.

Freire (1996, p. 136) nos mostra que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gosto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. A escrita de si buscaria, portanto, trazer esse movimento da relação dialógica e a inquietação de suas histórias em forma do registro do Relato de Experiência, mostrando que somos sujeitos em constante transformação.

Nesse sentido, Koch (2014, p. 20) enfatiza que “as abordagens sociointeracionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função frente ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos).”

Com a abordagem dialógica e sociointeracionista que seriam desenvolvidas em sala de aula, por meio dos diferentes textos, pressupomos que os discentes avançariam em suas relações, tanto no que toca à linguagem quanto à posição crítica, ativa e transformadora de sua realidade.

Tendo, portanto, isso em mente, passamos à execução do projeto. No próximo capítulo, abordaremos como esse processo ocorreu e quais foram os resultados obtidos.

### 3 A VIDA ENTRE LINHAS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos o desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção, o trabalho com a leitura, a escrita, a produção e a reescrita dos Relatos de Experiência, além de algumas considerações que julgamos necessárias.

#### 3.1 Contato inicial: apresentação da proposta interventiva

O Projeto de Intervenção foi desenvolvido no período de 02/04 a 15/08/2018. Foram realizadas 50 aulas de 50 minutos no período noturno da Escola Estadual Leovegildo de Melo com a turma de Educação de Jovens e Adultos, 2º segmento, 2º ano A/B do EF regular. Participaram do projeto 15 alunos, alguns dos quais ficaram ausentes e não compareceram na maioria das aulas. Mesmo diante dessa situação, demos continuidade à execução do projeto, sempre retomando algumas etapas para possibilitar o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades.

Iniciamos a aula utilizando o projetor multimídia para apresentar o Projeto de Intervenção e explicar sua finalidade, a qual partiu, como dissemos, do interesse dos próprios alunos em estudar histórias de superação. Explicamos sobre o projeto, a previsão de sua duração e que trabalharíamos com a leitura e a escrita a partir do gênero Relato de Experiência. Mostramos o Plano de Aula contendo todas as datas previstas das atividades e o próprio projeto. Lemos e dialogamos sobre os objetivos gerais e específicos.

Quando finalizamos a apresentação, um aluno disse que não gostou e não participaria porque queria ter aula de português. Comentei que o projeto de intervenção estava pautado no componente curricular de Língua Portuguesa e ele teria aula da referida disciplina, mas com uma metodologia diferente, talvez ainda não estivesse habituado, mas logo entenderia a proposta quando começássemos a desenvolver as etapas do projeto.

É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova. Já ouvimos um aluno de terceiro colegial dizer “*Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português*”, expressando o mesmo pré-conceito de um adulto analfabeto em curso supletivo de alfabetização que nos disse: “*Eu quero trabalhar com textos, eu quero aprender a ler*”. Essas convicções estão baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem: no primeiro caso, o aluno está reivindicando a regra gramatical tradicional, que não faz sentido, que deve ser memorizada só para a prova, mas que será a que determinará sua inclusão ou exclusão no banco, na repartição pública, na faculdade; no segundo caso, o aluno reivindica a decifração e a cópia de letras e sílabas, como um fim em si, sem perceber que essas atividades são apenas prelúdio para a atividade de leitura, porque nunca ninguém desvendou para ele o

verdadeiro significado da atividade. (KLEIMAN, 2013, p. 24, grifo do autor).

Diante da situação com a qual nos deparamos, aproveitamos a oportunidade para esclarecer que todos que estão na escola querem melhorar a leitura, a escrita e a interpretação, e só se aprende a escrever, escrevendo e a ler, lendo e a interpretar, interpretando e nessas aulas focaríamos em diferentes gêneros a partir do Relato de Experiência de diversas pessoas. Após a explicação e contrapondo a fala do aluno, uma aluna disse que gostou do projeto, da temática e que participaria.

Como afirma Freire (1996, p. 117, grifo do autor), “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*”, ou seja, cabe ao professor motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem e criar um ambiente de trocas de conhecimentos.

De acordo com Schwartz (2013, p. 196) “é preciso que o clima motivacional, que inclui a confiança estabelecida na sala de aula, seja tal que os sujeitos se sintam à vontade para expressar suas dúvidas, questionar, divergir, argumentar.” Essa confiança precisa ser estabelecida entre professor e aluno para que a relação de ensino e aprendizagem se torne efetiva e se estabeleça laços que possibilitem e não que impeçam a participação dos alunos em sala de aula.

### **3.2 As leituras textuais da ordem do relatar**

A leitura dos textos da ordem do relatar inicia-se na nossa trajetória em sala de aula com a projeção de um vídeo. Solicitamos que prestassem bastante atenção na projeção cujo título é *Aprender a aprender* (APRENDER, 2018).

O vídeo mostra um mestre e seu discípulo que está tentando construir um vaso de barro, mas encontra muitas dificuldades nas primeiras tentativas. Entretanto, com a ajuda do mestre e em um longo processo, o discípulo consegue superar as dificuldades e produzir um vaso perfeito. O vídeo foi produzido sem falas ou diálogos, havia apenas uma música de fundo acompanhando as ações dos personagens, ou seja, os alunos deveriam estar atentos para compreenderem a história.

Quando terminamos a execução do vídeo, perguntamos aos alunos o que chamou mais a atenção deles, pois buscávamos uma interação e um diálogo inicial entre nós, sujeitos envolvidos no projeto de intervenção. Precisávamos ouvir a voz dos participantes do projeto para que essa interação se estabelecesse.

Conforme Geraldi (1997, p. 13), “toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não”. Buscávamos, através do diálogo, essas representações dos alunos, como eles percebiam suas vivências e como essa interação entre as vozes se dava em sala de aula após a exibição do vídeo.

No diálogo sobre o nosso questionamento inicial, uma aluna disse que o mestre sempre estava próximo ajudando o menino a se superar, mesmo quando ele falhava e queria desanimar, o mestre o reanimava e o ajudava até ele conseguir finalizar o vaso ideal. Frisamos que essa leitura acerca do vídeo era pertinente e que esperávamos que acontecesse dessa forma em nosso projeto. Ressaltamos que muitos alunos encontrarão desafios no momento da escrita, haverá vontade desistir, mas a superação e a vontade de aprender serão maiores porque estaremos juntos em todas as aulas. Assim como fez aquele mestre, pegaremos em suas mãos para ajudá-los a superar as dificuldades na leitura e na escrita e a criarem um novo olhar sobre si mesmos.

Buscando a base para nosso diálogo em sala de aula que atravessou as nossas atividades, entendemos que a ação dialógica nos mostra que

[...] respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 123).

Cada olhar dos estudantes sobre o vídeo exibido em sala de aula teve uma significação textual imbricada em seu lugar de sujeito que interage e compreende a sua realidade sob a ótica de suas vivências.

Como parte inicial do projeto de intervenção também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que lessem e assinassem, se estivessem de acordo. Todos assinaram e então entregamos os kits que havíamos preparado para incentivá-los. Cada embalagem continha um caderno pequeno, um lápis, uma caneta, um marca-texto, uma borracha, um post-it e chocolate. Todos receberam os kits e ficaram felizes, vimos nessa atitude singela um incentivo para a participação do projeto na busca pela ambientação de um processo diferente de leitura e escrita.

Balizados em Geraldi (2012, p. 106) na perspectiva da linguagem enquanto interação, o ensino da Língua Portuguesa compreende três práticas interligadas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística.

Buscamos seguir essas bases em nosso trabalho começando pela leitura de textos, vídeos e músicas que tratassem da temática *superação* e a escrita de si, abarcando o Relato de

Experiência.

Em busca da formação do arquivo de leitura dos alunos, também projetamos o vídeo *Memórias da Eja* (FIEMT, 2015) que foi produzido pelo Sesi Escola em 2015 e que relata a trajetória dos alunos que voltaram a estudar na fase adulta.

Inicialmente, enfocamos nos relatos apresentados no vídeo e nas falas dos estudantes que tratavam dos motivos que os levaram de volta à escola. Havia muitas histórias diferentes: um retornou porque quando era pequeno precisava ajudar os pais na roça e não podia estudar, um outro aluno fugiu de casa cedo porque apanhava muito da mãe e trabalhava catando osso para auxiliar no sustento. Muitos alunos vieram de outros estados, alguns começaram a trabalhar ainda crianças, com oito ou nove anos de idade porque precisavam ajudar em casa, entre outras situações. Aqueles relatos presentes no vídeo não eram muito diferentes dos nossos sujeitos envolvidos no projeto de intervenção, conforme veremos mais adiante.

As motivações que levaram os autores daqueles relatos a retornarem à escola são diversas: a mãe é referência porque não tinha estudo, conseguiu vencer as dificuldades; concluir a escolaridade básica e servir de inspiração aos filhos; outros aspiram concluir os estudos para ingressar na faculdade; alguns alunos têm necessidade do sentimento de realização etc. Buscamos, com a exibição do vídeo, estabelecer uma relação de reconhecimento fora dos muros da escola, com outros sujeitos e trazer uma identificação para os nossos alunos que vivenciaram ou vivenciam situações semelhantes.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) questiona “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. Concordamos com o questionamento de Freire, visto que há muitas experiências guardadas com nossos alunos e esses saberes precisam ser articulados em sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa experiência social que cada discente traz consigo subjaz à sala de aula e permeia nas possibilidades de aprendizagem constituído no reconhecimento de suas vivências fora do ambiente escolar.

Como contextualização da nossa temática alinhada ao vídeo assistido anteriormente, exibimos *EJA: 4 histórias e lições de vida* (EJA, 2016). O vídeo também traz relatos de alunos que diante de diferentes dificuldades retomam os estudos e mostram um pouco da vivência em sala de aula dos jovens e adultos. Esses dois vídeos foram trabalhados com o objetivo dos alunos serem motivados e, assim, perceberem uma identificação com os milhares de brasileiros que ora desistem dos estudos, ora retomam a sua prática escolar. Após essas exibições, fizemos uma roda de conversa para dialogarmos sobre as histórias relatadas.

Para a realização dessa atividade, pensamos que o trabalho com a leitura precisa instigar os alunos, pois

[...] o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se um discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de operando mentalmente, produzir conhecimentos. (GERALDI, 1997, p. 170)

Nessa produção de conhecimentos por meio do diálogo em sala de aula, abrimos a fala para nossos alunos apresentarem suas impressões sobre as histórias vistas e ouvidas. Um aluno frisou que são histórias de pessoas que retornavam à escola depois de muita dificuldade na vida. Outra aluna também comentou que havia motivos diversos para esse retorno, mas que a razão principal era para continuar a crescer na vida. Ela também fez uma comparação entre os depoimentos do vídeo e os dos colegas de sala, ao dizer que muitos são jovens e não passaram pelas dificuldades que foram relatadas, apenas deixaram de estudar porque não queriam continuar estudando e se matriculavam na EJA no período noturno para brincarem, sem levar as aulas a sério.

Evidenciamos que realmente são realidades diferentes, pois o vídeo aborda um público específico, são trabalhadores da indústria, pessoas que já tinham experiências, desde a infância, de muito sofrimento e projetavam nos estudos a oportunidade que precisavam para continuar a vida estudantil e melhorar as áreas profissional, social e familiar. Ela concordou e disse que os colegas precisam refletir na mensagem passada pelo vídeo. Aquelas pessoas eram de uma certa idade, mas eles são jovens e não podem continuar sem compromisso com os estudos porque as coisas ficam mais difíceis com o passar dos anos.

Nessa troca de experiências, percebemos que as diferentes visões dos alunos sobre o vídeo nos levou a uma reflexão sobre a permanência dos alunos nas turmas de EJA. São pessoas que ao retomar os estudos, expressam suas vivências sobre os motivos que as fizeram interromper o ciclo de estudos.

Fotografia 4 – Alunos assistindo ao vídeo



Fonte: Elaborada pela autora

Realizamos uma roda de conversa para refletirmos sobre os motivos que influenciaram na decisão das pessoas mostradas no vídeo para deixarem os estudos e depois quais as fizeram retomar aquele percurso. Perguntamos qual dos motivos eles poderiam dizer e se vivenciaram de forma semelhante ou distinta o rompimento com os estudos. Uma aluna relatou que sua razão para desistir foi a enorme distância entre a casa dela e escola. Outro falou que bagunçou muito no Ensino Fundamental regular e foi reprovado, por isso foi para a EJA no período noturno. Ressaltou que nunca ficou sem estudar, o que o impediu de avançar foi a indisciplina.

O diálogo aberto em nossas aulas sempre objetivou propiciar a interação entre os alunos, em seu dizer, em seu refletir, em seu posicionar para a produção de linguagem em sua manifestação na forma escrita e também na oral. E para que se constituam como sujeitos que constrói-se em seu dizer, em seu compartilhamento de saberes através do diálogo.

Depois desse diálogo, partimos para o registro dos motivos que os levaram a romper com os estudos e as expectativas ao retornar para a escola. O objetivo da produção textual foi realizar uma análise sobre a compreensão de texto e sua relação com o vídeo exibido, transpondo para a própria realidade.

Apresentamos na sequência algumas de suas respostas, salientando que a digitação está de acordo com o original manuscrito, sem correção gramatical.

[Resposta 1] Eu parei de estudar no ano de 2009, quando meu filho nasceu tive dificuldades de estudar e cuidar dele ai devido a correria do dia a dia não consegui voltar antes, mas devido a necessidade e o sonho de um futuro

melhor para mim e meu filho voltei a estudar. (Aluna L.).

[Resposta 2] Aos 14 anos e 8 meses descobri uma gravidez, não sabia o que fazer nem como agir, tinha mesmo muita vergonha de estar grávida, fazia a 7ª série e não queria mais saber de casa; trabalhava como menor aprendiz na Caixa Econômica Federal, e também não queria mais ir trabalhar. Bom! Me casei com 15 anos e fiz uma família que tenho hoje, depois de 21 anos, tenho 3 filhos e sou casada com o pai dos meus 3 filhos.

Durante muitos anos fui me acomodando a cuidar de casa, dos filhos e do marido parecia que tinha sido treinada pra isso, trabalhei umas vezes como auxiliar de cozinha, de doméstica, trabalhando como cuidadora, minha patroa me deu uma oportunidade de fazer um curso de enfermagem, e vi a oportunidade de voltar de novo tudo como se estivesse voltado do zero, na escola com meus colegas de classe e aqui estou lutando pra ser alguém na vida. (Aluna F.).

[Resposta 3] Meu nome é K. C. e o motivo que eu parei de estudar foi que eu me casei muito cedo com 17 anos e logo engravidei.

Alguns meses depois ganhei minha menina e com 1 ano de nascida voltei a estudar, quando comecei, meu ex-marido falou que eu não iria só para estudar, pois tinha desconfiança de mim.

Depois de tanta desconfiança parei novamente de estudar e comecei a trabalhar para manter a casa, pois eu tinha minha filha para cuidar, pois o pai não queria trabalhar.

Me cansei desta situação e me separei aí sim voltei a estudar novamente depois de meses estudando tive alguns motivos para interromper os estudos.

Logo que resolvi os meus problemas voltei para a escola, e neste período eu conheci uma pessoa na escola que acabei me envolvendo tanto que começamos a morar juntos e a estudar juntos.

O meu motivo de ter voltado a estudar é pensando em fazer uma faculdade e ter um futuro melhor para que lá na frente eu possa incentivar as minhas filhas a não desistirem dos estudos e fazer uma boa faculdade. (Aluna K.).

[Resposta 4] Olá meu nome é A. B. parei de estudar no ano de 2016 no 8º ano porque eu queria muito trocar de escola e a minha mãe não permitiu por conta disso eu comecei a aprontar para ser expulsa e assim mudar de escola, levei muitas advertências e assim fui expulsa. Ai desanimei fiquei 2 anos sem estudar e por conta da minha família voltei a estudar em 2018 e resolvi fazer a EJA e estou gostando é uma boa experiência. (Aluna A.).

[Resposta 5] Meu nome é R. tenho 17 anos, parei de estudar com 9 anos por motivos pessoais em casa com a família e por viajar muito em vários estados e não tinha uma fixação de endereço, por isso quando eu entrava em uma escola não ficava até o fim do ano. Eu nunca pensei em parar de estudar porque hoje em dia a pessoa não tem nada sem estudo. E agora eu quero terminar pra ter um futuro bom. (Aluno R.).

[Resposta 6] Meu nome é J. C da S. eu sempre tive uma vida dura, tive que começar a trabalhar cedo desde que eu era pequeno trabalhei para poder ajudar em casa. Sempre coloquei o trabalho em primeiro lugar nunca levei muito a sério o estudo, desisti da escola muitas vezes.

Mas o tempo passa e eu fui criando maturidade, hoje eu sei pra ter algo grande na vida sem estudo não dá.

Por isso eu e minha esposa resolvemos voltar a estudar eu penso assim como que nós vamos cobrar dos nossos filhos se nem temos estudo, então voltamos a estudar. (Aluno J.).

[Resposta 7] Eu, F. de O. M. parei de estudar há muito tempo, tinha 16 anos para entrar na obra missionária da igreja desde então eu não tinha mais interesse a estudar, tempo vai, tempo vem, na passagem da vida notei que realmente para ter sucesso financeiro tem que concluir os estudos, o que me levou a voltar a estudar foi ver e encontrar pessoas que na época, bem sucedida na vida que terminaram os estudos, fizeram faculdade e tem vida estabelecida. Cansado de tanto lutar pela sobrevivência decidi voltar por um objetivo: fazer faculdade de direito e ganhar muito dinheiro e ter uma velhice tranquila. (Aluno F.).

[Resposta 8] Eu saí da escola porque vivia muito na chácara, a escola não tinha ônibus, depois de sair da chácara comecei estudar e fiquei até a 7 série e fui de novo para a chácara e parei de novo e depois casei e fiquei sem estudo, depois comecei o trabalho de doméstica e fui trabalhar de manicure e pedicure, por isso que voltei a estudar para trabalhar em um serviço melhor para dar um futuro melhor para meus filhos. (Aluna L.K.).

Com base nessas respostas, percebemos que cada aluno possui seu motivo tanto para parar quanto para retomar os estudos, do mesmo modo como ocorreu com aqueles entrevistados nos vídeos que exibimos. Percebemos que a realidade da EJA está presente nos diferentes locais do nosso país, tanto em sentido macro quanto micro. Nesses relatos “percebe-se que a heterogeneidade de vozes é fundamental para a execução de tarefas e que os comentários servem para enriquecer as experiências dos próprios alunos”. (SERCUNDES, 2011, p. 83).

Essa enriquecedora experiência servirá, posteriormente, para reflexão e análise das produções dos Relatos de Experiência.

Finalizada a exibição dos vídeos, o debate e a atividade escrita, levamos para a sala de aula os textos *História da minha infância* (ANEXO B) e *História da minha vida* (ANEXO C), produzidos por duas alunas da EJA no ano de 2017 e demonstram relatos de suas vidas em diferentes situações.

A leitura, de acordo com Freire (1997, p. 20),

[...] é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

A escolha dos referidos textos se deu por serem de autoria de alunas da mesma escola e da mesma série, despertando a curiosidade sobre o que tinham escrito. A turma questionava

inicialmente se realmente o texto fora escrito por alunas da nossa escola, ou seja, além de não se verem capazes de produzir um texto, acreditavam que os outros alunos também não poderiam escrever.

O objetivo era mostrar que as alunas escreveram um relato da própria vida sem adentrar no conceito do gênero textual Relato de Experiência. A ideia é que eles também iniciassem essa quebra de paradigma de que só escreve quem sabe muito ou estudou bastante, e assim se sentirem capazes de escrever, motivados pelos textos de colegas da turma do ano anterior. Todos eles tinham o que dizer, para quem dizer e uma razão para dizer.

O dizer dos alunos ressoava nos comentários que foram feitos em sala de aula e no registro de suas percepções sobre as relações feitas até o presente momento. Uns eram interlocutores dos outros e a partilha de suas experiências demonstrava porque a expressão oral, por meio do diálogo baseados nos textos, foi o fundamento de nossas atividades.

O texto

[...] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. Geraldi (1997, p. 135)

O desenvolvimento do trabalho partiu de textos e vídeos que buscavam trazer uma identificação dos alunos da EJA para que partilhassem as histórias e escrevessem utilizando diferentes linguagens. Cada aluno leu o texto e os demais acompanhavam; após a leitura elaboramos algumas questões para serem respondidas oralmente, pois

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre os aspectos relevantes do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 36, grifo do autor).

As perguntas deveriam ampliar o entendimento do texto lido e começaríamos pela análise do termo *identidade*, pois cada aluno tem a sua, mas nem sempre é conhecida, ou mesmo respeitada pelo professor e, às vezes, nem por ele próprio, justamente por não haver um reconhecimento de si como ser em constante desenvolvimento. Concordamos com Freire (1996), quando afirma que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 1996, p. 64).

Os alunos chegam à escola com muito conhecimento de mundo, ou seja, saberes empíricos que não podemos desconsiderar. As perguntas feitas incidiam para que eles externassem esses saberes sobre o que entendiam sobre identidade. Desse modo, perguntamos o que é identidade, se identidade é apenas um documento pessoal, como a construímos e se eles achavam que as autoras das histórias passaram por mudanças, tanto físicas quanto psicológicas, ao relatarem as suas histórias de vida entre o momento dos fatos até o registro da lembrança. Perguntamos também como elas refletiam sobre os acontecimentos passados e como refletiam na vida cotidiana delas.

A aluna L. disse que se identificou muito com uma das histórias lidas, pois, segundo ela, parecia que o texto fala de si. Um colega perguntou se o pai dela era alcoólatra e ela respondeu afirmativamente, mas salientou que ele era um excelente pai. Ela não conseguiu continuar a leitura, pois chorou e pediu para que outro aluno continuasse. Os demais colegas solidarizaram-se com seu sentimento e a abraçaram. Esse sentimento foi gerado porque ela se reconheceu naquela história lida. Logo depois, concluímos a leitura do texto e retomamos as perguntas que haviam sido expostas anteriormente.

O aluno L. respondeu que além da identidade ser um documento, também está relacionada com o caráter da pessoa, como ela se comporta perante aos outros e consigo mesma. Retomamos a fala, acrescentando que a nossa identidade é construída ao longo de nossa história, entre erros e acertos vamos nos delineando, tanto psicologicamente como fisicamente, não seremos os mesmos de hoje e nem daqui há 20 anos, pois a identidade se constrói no devir do tempo. (BRASIL, 2005, p. 22).

A identidade baseia-se na relação com o mundo, não é estanque e aprimora-se permanentemente, compõe o homem em sua essência de ser em transformação, em sua relação dialética por meio de diversas linguagens. Falar, dialogar sobre as diversas experiências da vida constitui a identidade do sujeito.

De acordo com Dias e Mastrella-de-Andrade (2015, p. 79), “Considerando a produção de identidades não como categorias sociais ou culturais fixas, mas como uma constante e contínua negociação de como nos relacionamos com o mundo e nos fazemos por meio da linguagem”.

A identidade não se materializa de maneira estanque, pronta e acabada, ela é produzida

socialmente e culturalmente em sua associação com o mundo que engloba a linguagem como manifestadora dessa produção que pode ser individual ou coletiva, demonstrando o seu desenvolvimento e compartilhamento como modo de construção do sujeito. Buscando então essa construção, continuamos o diálogo sobre os textos.

No decorrer das discussões a respeito dos textos, os alunos questionaram o porquê da autora de uma outra história ir morar sozinha com os tios, longe dos pais. Retornamos ao texto para verificarmos essa informação, já que uma das funções do professor não é entregar a solução ao aluno, mas levá-lo à reflexão sobre a leitura realizada e encontrar as respostas para as suas indagações. Conforme Geraldi (2015), as práticas de leitura precisam trazer rupturas para que os alunos compreendam a realidade em que vivem com os outros significados que não são estáveis, mas geram novos sentidos para compreender o mundo vivido.

Retomando a leitura do texto, eles descobriram que a saída da casa dos pais aconteceu como forma de castigo porque a autora fora muito mal nos estudos naquele ano. Essa informação passou despercebida na primeira leitura, sendo necessário relermos para encontrarmos a resposta.

A respeito dessas indagações dos alunos, Solé (1998, p. 110) nos esclarece que

[...] quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação.

Continuamos o trabalho com as leituras dos textos e todos esse percurso do projeto foi permeado por muita interação, diálogo e participação ativa, conforme descrevemos até o momento.

Na sequência de leituras, apresentamos uma seleção de autobiografias e o fizemos com base em Lejeune (2008, p. 14), que analisa a autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. As narrativas autobiográficas se transmutaram em novos gêneros que atualmente são conhecidos nos diferentes espaços: fotobiografias, audiobiografias, videografias, blogs, redes, sites.

As autobiografias, conforme proposto por Marques (2004), constituem-se em 4 categorias:

- 1) quanto à forma da linguagem: (a) uma narrativa; e (b) em prosa;
- 2) quanto a seu assunto: uma vida individual, a história de uma personalidade;
- 3) quanto à situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador;
- 4) quanto à posição do narrador: (a) identidade do narrador e do personagem principal; (b) perspectiva retrospectiva da narrativa. (MARQUES, 2004).

As quatro categorias de análise permitem o entendimento das narrativas autobiográficas quanto ao tipo que circula tradicionalmente nos livros e demais suportes. A autobiografia é um gênero que permite elucidar um sujeito em suas diversas dimensões e espaços que ocupa.

A leitura das autobiografias em sala de aula desloca o aluno para a reflexão além da tessitura textual. Visamos convocá-lo para a reflexão que passe de objeto para sujeito de sua história, buscando a intervenção nos espaços sociais que ocupa.

Freire (1996) reflete que

[...] não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (p. 77, grifo do autor).

São os conhecimentos produzidos a partir da escrita de si que permitem o acesso a um novo sujeito que se entrega em sua escrita, que se modifica, transgride e transforma sua identidade em memórias reconhecedoras de uma pessoa em constante evolução. Desse modo, esse sujeito

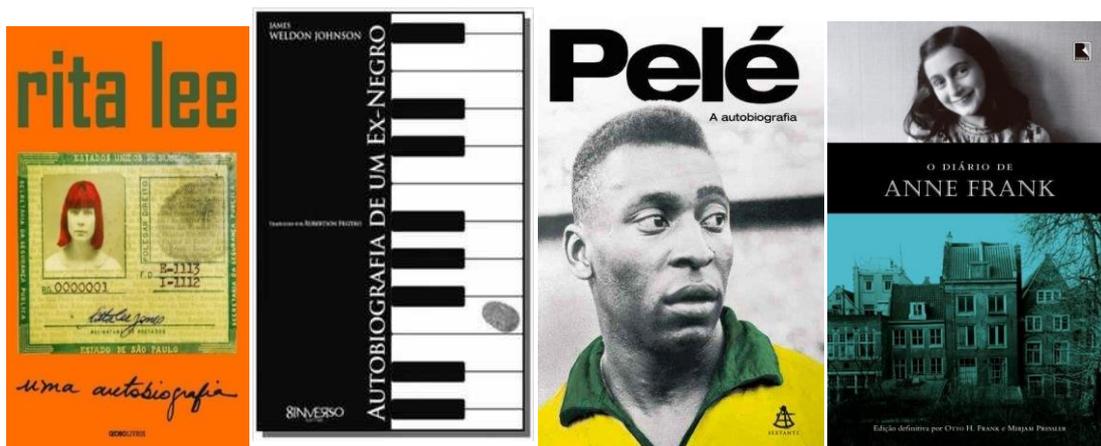
[...] sendo história, faz história e por isso mesmo participa do trabalho de constituição da língua, sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la. Geraldí (2015, p. 35-36)

É nessa tomada de consciência que prevalece “a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”. (FREIRE, *op. cit.*, p. 136). E como sujeitos conscientes do seu devir, a realidade passa a ser palco de transformações sociais, políticas, históricas, pois os sujeitos, agora, são provocados, inquietos e reflexivos dentro de sua própria história.

Com base nesses pressupostos teóricos, levamos para a sala de aula os livros *Rita Lee*:

uma autobiografia (LEE, 2016), *Autobiografia de um ex-negro* (JOHNSON, 2010), *Pelé, a autobiografia* (NASCIMENTO, 2006) e *O Diário de Anne Frank* (FRANK, 2018) que não estava no planejamento, mas foi uma importante indicação de uma colega de mestrado para acrescentar às leituras dos alunos. Esse último livro é um diário permeado de experiências que aconteceram durante a 2ª Guerra Mundial e que dimensiona o trabalho com os relatos que realizamos em sala de aula por meio dos vídeos e textos. Mostramos os livros para que os alunos visualizassem a capa, o tamanho, as imagens, o título e os aspectos gerais que estavam materializados naquelas obras.

Figura 2 – Capa dos livros trabalhados em sala de aula



Fonte: CAPAS DE LIVROS... (2018)

Na sequência, apresentamos algumas questões para formularmos as hipóteses de leitura, pois

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 84).

Apresentamos aos alunos algumas perguntas norteadoras a partir das quais construiríamos o diálogo. Questões sobre o conhecimento prévio deles com relação às obras apresentadas, seus autores e a temática trazida naqueles livros foram postas à baila. Alguns alunos disseram já terem visto o livro sobre a Rita Lee e a maioria reconheceu Pelé e Rita Lee como um famoso jogador de futebol e uma roqueira, respectivamente. Ao serem instigados a levantar hipóteses sobre a possível temática dos livros, sobretudo a partir do título, a aluna J. disse que conseguia ver pistas do que tratavam, porque autobiografia significa, segundo ela,

que os livros discorreriam sobre a vida daquelas pessoas.

Dando continuidade, incitamos os alunos a refletir se autobiografia seria a escrita da própria vida e o que seria uma biografia, além de perguntarmos a qual tipo de escrita se referiam. Diante da falta de resposta por parte dos alunos, disponibilizamos alguns dicionários e pedimos que pesquisassem e formulassem oralmente a diferença entre autobiografia e biografia.

Sobre o uso do dicionário, Kleiman (2013, p. 104) esclarece que

Ressalva-se que o uso do dicionário é o melhor método para aprendizagem do léxico apenas em dois casos: quando se trata do significado de palavras-chaves, que ocorrem repetidas vezes no texto e cuja hiperlexicalização marca essa relevância, e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial, sejam estes elementos chaves ou não.

Realizamos a consulta ao dicionário sobre os vocábulos autobiografia e biografia porque precisávamos, conforme apontou Kleiman (*Ibid.*), encontrar o significado essencial desses termos para que formulássemos suas diferenças conceituais.

Após a consulta, a aluna F. opinou que a biografia é o livro que outra pessoa escreve e autobiografia é a escrita da própria vida. Perguntamos se todos concordavam e eles responderam afirmativamente. Partimos então para mais uma questão: se aqueles livros eram autobiografias, o que estaria escrito neles? Eles responderam que eram as histórias de vida dos próprios autores.

Desse modo, chegamos a um conceito que antes estava obscuro ou desconhecido, mas através da troca e da pesquisa mobilizamos o conhecimento para compreendermos os significados daqueles dois termos.

Esse momento de levantamento de hipóteses, ativação do conhecimento prévio e visualização do suporte do texto constituíram a preparação para o início da leitura dos fragmentos desses textos autobiográficos.

Escolhemos como fragmentos para serem lidos em sala de aula as páginas iniciais de cada livro (ANEXOS D, E, F e G). Os trechos foram fotocopiados e separamos grupos para realizarem e socializarem as suas impressões de leitura, atividades que ocuparam duas aulas.

No momento de socialização que seria realizado pelo grupo, uma aluna sugeriu uma nova metodologia: cada aluno contaria sobre a história lida, ou seja, não seria mais o grupo e sim um porta-voz do grupo. Como não havíamos planejado dessa forma, perguntamos se ela falaria na frente da turma, desafio prontamente aceito. Desse modo, a aluna explanou sobre o fragmento da *Autobiografia de um ex-negro* (JOHNSON, 2010) da seguinte maneira:

*“Era um menino negro e a história começou em sua infância, era um menino muito curioso e sempre estava questionando sua mãe sobre tudo, quando ela utilizou garrafas pet’s para realizar uma plantação, ele queria saber o porquê de utilizar as garrafas pets e ela respondeu que era para adubar melhor”.*

A aluna acrescentou que estava gostando muito do livro e até o momento estava compreendendo a leitura e que mesmo cansada se esforçava para ler um pouquinho em vários momentos do dia e esperava aprender muito. Disse também que gostaria que os demais colegas levassem os outros livros para que socializássemos as leituras realizadas em sala de aula. Havia poucos livros disponíveis, mas poderia emprestar aos demais para os colegas que desejassem adentrar no maravilhoso mundo da leitura.

Vimos que com essa atividade despertamos o desejo de leitura em nossos alunos, tarefa que cabe à escola e também que precisa ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1998, p. 17)

Tendo a leitura do trecho desse livro proporcionado um efeito muito positivo, sugerimos aos demais alunos que também lessem os livros integralmente. Os demais não quiseram levar os três livros do total de quatro que restavam para casa, justificaram que não teriam como ler, pois trabalhavam o dia inteiro; ainda assim insistimos e dissemos que poderiam ficar com os livros até a próxima aula e aproveitar o final de semana para lerem mais alguns fragmentos. Dessa forma, eles concordaram e levaram as autobiografias de Rita Lee, Pelé e o Diário de Anne Frank.

Duas alunas também socializaram suas leituras a partir do fragmento do livro sobre a vida de Rita Lee. Em suas palavras:

*“no início é feita uma descrição do local onde a Rita vivia, como era a casa, o banheiro que era enorme e maior do que a nossa sala de aula, a casa também deveria ser enorme porque tinha muitos cômodos e Rita brincava em muitos deles”.*

Na sequência, elas disseram não haver entendido a última parte que fala sobre um trauma da infância, se havia acontecido com a própria Rita ou com sua irmã.

Para esclarecimento desse ponto, retornamos o fragmento e relemos a parte que se referia ao trauma e ainda assim elas não compreenderam. Explicamos que relatava o momento da infância em que Rita ganhou uma filhote de pata, que foi recebida e criada com muito carinho por ela e pelo harém (como ela chamava todas as mulheres da casa). No domingo de Páscoa, após a missa, elas chegaram à casa e não avistaram a pata, pensaram que o gato havia comido, mas logo em seguida viram o pai, Charles, trazendo a pata assada em uma travessa e colocando à mesa. Aquele momento foi muito traumático e ela percebeu “como fazer da Páscoa um enterro histórico e o pacto de nunca comer pato até o fim da eternidade”. (LEE, 2016).

Desse modo, as alunas compreenderam aquele trecho da história que se tratava de um trauma causado pelo pai de Rita, mas que ele não esperava que surtisse tamanho efeito na vida dela.

Finalizamos as socializações das histórias e ao final as alunas também concordaram em continuar a leitura sobre a autobiografia de Rita Lee, já que a aluna M. se identificou muito com a história dela, pois se cortava e se drogava conforme relato que ela escreveu nas aulas anteriores. Entregamos o livro e ela disse que lia.

Assim, conseguimos criar novos hábitos de leitura na turma de Educação de Jovens e Adultos. A leitura apenas dos fragmentos iniciais das obras despertou tamanho interesse que eles pediram para continuar a leitura em casa. Fica demonstrado que o despertar do leitor precisa ser instigado e mobilizado nas aulas de Língua Portuguesa, sendo de extrema importância que os textos sejam tanto o ponto de partida como de chegada. (GERALDI, 1997).

Dando continuidade ao planejado, iniciamos o trabalho com música e poema entregando uma cópia da música *Entre sonhos e troços* (GURGEL, 2014) e o poema *Infância* (ANDRADE, [2018?]).

Entre sonhos e troços

Rafael Gurgel

Se um dia eu pudesse ver que a cada pôr do sol existe um amanhecer  
 A lua clareia a terra e me mostra as coisas que eu preciso ver  
 Não posso ser tão tolo e começar um jogo que me fez cair  
 Me lembro desse toco que ainda por se tão pouco ainda me fez feliz  
 O sonho de criança sei que a esperança ainda está de pé  
 Os traços e abraços sempre apertados me mostram valor  
 E nunca me esquecerei que um dia você me deu amor  
 E sei que nessa infância a mesmo a criança pode despertar  
 Que o sonho tão sincero que você tão belo pode partilhar  
 Os módulos que vivo, sei que ainda preciso tenho que aprender  
 De coisas dessa infância que por ser criança quero é crescer  
 Agora mais maduro e bem mais seguro graças a você

Nos braços apertados sempre que preciso me fizeram ver  
Os laços que nos une são os que me trazem até a você.

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
- Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Como delineado nos objetivos da proposta de intervenção, buscaríamos ampliar o repertório de leitura dos alunos da EJA por meio de diferentes gêneros que discorram sobre a escrita de si, desse modo, selecionamos essa música e esse poema para trabalharmos em sala, pois “todos os diversos campos da sociedade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKTHIN, [1929] 2011, p. 260) e a “língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (*Ibid.* grifo do autor).

Nesse sentido, Lopes-Rossi (2011, p. 71) também orienta que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e funções dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

A música e o poema foram escolhidos por serem gêneros diferentes dos trabalhados anteriormente, demonstramos como a temática *superação* e o dizer sobre si funcionariam nestes suportes. Inicialmente questionamos se alguém conhecia a música e o poema, ao que todos responderam negativamente. Solicitamos, então, que realizassem a leitura silenciosa dos dois textos porque em seguida ouviríamos a música e a declamação do poema pelo próprio Carlos Drummond de Andrade, através do clipe e da declamação em áudio-vídeo.

Ouvimos a música e a declamação do poema duas vezes e então encaminhamos as questões orais de levantamento de hipóteses. Perguntados sobre qual temática tratam a música e o poema, disseram que o poema fala da vida na fazenda, da infância de um homem. O aluno F. discorreu que o poema traz a pureza da infância no crescimento dentro do laço familiar, no ar puro da fazenda. Sobre a música, ele declarou:

*“traz um momento de aprendizado ou uma opção de experiência de vida, baseados em superação que pode ser desde a infância que podemos aprender com cada tropeço, ser maduro e bem mais seguro”.*

A partir disso, fomos analisando as partes da música e encaminhando o diálogo para que compreendessem sua temática tal como o aluno F. havia relatado. Apesar das dificuldades, tivemos a oportunidade de retomar nossa caminhada e fazer dos erros momentos de aprendizagem, porque o passado não pode ser nosso opressor, mas nosso professor, para aprendermos e readequarmos nossas vivências (informação verbal)<sup>2</sup>.

Essa reflexão foi realizada para que os alunos compreendessem a diversidade de leituras realizadas que pertencem a nossa reflexão sobre a vida cotidiana para embasar a produção textual que seria realizada posteriormente. Desenvolvemos uma etapa de leituras, reflexões e diálogos como uma sequência de atividades que

Contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto isoladamente, não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente) e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos sobre o gênero. (LOPES-ROSSI, 2011 p. 75)

Como última atividade de nossa etapa de formação do arquivo de leitura e de planejamento, assistimos ao filme *Preciosa: uma história de esperança* (PRECIOSA, 2009).

---

<sup>2</sup> Informação coletada no curso *Poder Extraordinário* ministrado por Willian Douglas através de vídeo-aula.

Figura 3 – Capa do filme



Fonte: CAPA PRECIOSA... (2018)

Gelbeck (2013) afirma que “o cinema trouxe a possibilidade de transgredir os limites entre o real e o imaginário, ele consegue expressar situações de sonhos e esperanças, vitórias e derrotas, angústias, injustiças e felicidades presentes na sociedade”. Esse filme retrata a vida de uma adolescente que sofre muitos preconceitos por ser gorda, negra, mãe adolescente que foi abusada pelo pai. A sinopse descreve a seguinte situação:

Grávida de seu próprio pai pela segunda vez, Clareece "Preciosa" Jones de 16 anos, não sabe ler nem escrever e sofre abuso constante nas mãos de sua mãe. Instintivamente, Preciosa vê uma chance de mudar de vida quando ela tem a oportunidade de ser transferida para uma escola alternativa. Sob a orientação firme e paciente de sua nova professora, Sra. Rain, Preciosa começa a viagem da opressão para autodeterminação. (PRECIOSA, 2009).

Esse filme foi escolhido para compor as atividades do projeto de intervenção por retratar as mazelas, dificuldades, sofrimentos, abusos que os alunos da turma de EJA também enfrentam e assim reconhecer em suas experiências a superação ou reflexão sobre essas vivências que os constituíram nos jovens e adultos que são atualmente.

Após a exibição do filme, realizamos uma roda de conversa para debatermos e dialogarmos sobre algumas questões que havíamos planejado sobre a obra. As questões foram digitadas e recortadas para que fossem sorteadas em sala de aula, sendo que cada aluno retirou a sua questão entre as sete disponíveis.

Começamos pela questão 1 – *Relate a história do filme*. Perguntamos quem havia retirado aquela questão, o aluno se manifestou, pedimos que lesse a questão e tentasse responder. Se não conseguisse ou tivesse dúvida, os demais colegas poderiam auxiliar e a

professora também. O aluno L. ficou um pouco tímido porque raramente realizam atividades orais com exposição de opinião, ao que foi incentivado a falar sobre o que havia entendido e depois de uns minutos ele iniciou:

*“O filme tratava de uma adolescente negra que foi abusada pelo pai e teve dois filhos, ela foi obrigada a trocar de escola porque não aceitavam adolescentes grávidas, a mãe batia muito nela e brigavam constantemente, depois de algum tempo com a mudança de escola conseguiu prosseguir em sua vida”.*

Perguntamos se alguém queria complementar a fala do colega e eles responderam negativamente, então passamos para a segunda questão: *Qual foi a temática abordada no filme?* A aluna T. respondeu que

*“Tratava sobre bullying porque na escola os colegas a ridicularizavam e ela chegou a agredir um aluno, falava também sobre violência física e psicológica que ela sofria em casa, sobre o abuso sexual praticado pelo pai, sobre HIV que ela contraiu do pai que era soropositivo”.*

Na ocasião, perguntamos que se ela resumisse todas aquelas brutalidades em uma só palavra, qual seria, pois precisávamos encontrar a temática do filme. O aluno B. interrompeu e disse que seria *motivação*, pois apesar de Preciosa, personagem principal do filme, sofrer todo tipo de violência, ela não se rendeu e continuou seus estudos. Ela era analfabeta, mas tinha esperança de ingressar em uma universidade futuramente e oferecer um futuro melhor aos seus filhos. A aluna L. discordou do aluno B. porque no final o filme não mostra Preciosa atingindo seus objetivos de ingressar em uma universidade. Intermediamos e dissemos que apesar de o filme não mostrar o desfecho da vida de Preciosa, foi mostrado que ela não se deixou levar pela situação, não se entregou a todas as tragédias vivenciadas, tanto é que durante os atos violentos, ela sempre imaginava as melhores imagens como, por exemplo, se tornando uma cantora ou atriz famosa, tendo um namorado, cantando no coral da igreja etc.

Nos piores momentos, a personagem saía de seu mundo real e prevaleciam em sua imaginação apenas bons pensamentos. Indagamos qual de nós, diante de tudo o que Preciosa passou, teria bons pensamentos, pensamentos alegres, felizes e esperançosos? Eles não responderam, ficaram em silêncio. Dissemos que o filme retratou o modo como ela superou todas as problemáticas enfrentadas e a escola alternativa foi o início de toda essa mudança. Lá ela encontrou outras alunas em situação semelhante a sua e fizeram uma rede de apoio, inclusive dirigida pela professora que teve um papel importante na vida daquelas alunas.

Os alunos compreenderam a situação retratada e passamos para a próxima questão, a de

número 3 – *No filme, como a sociedade vê uma obesa, negra, mãe adolescente, analfabeta e vítima de abuso?* Eles ficaram em silêncio, mas depois responderam que as colegas da personagem tinham um sentimento de desprezo e dó. Ainda questionamos se nós também enxergamos assim as pessoas ao nosso redor que passam por situações semelhantes e a resposta foi positiva. A sociedade, na maioria das vezes, demonstra um olhar compadecido, mas não mobiliza muita coisa para ajudar essas pessoas a mudarem de situação. Preciosa começou a tomar rumo em sua vida quando pessoas como a professora da escola alternativa realmente passaram a ajudá-la.

Os alunos perceberam que além do olhar de piedade, devemos ter atitudes de esperança para com as pessoas em situação de vulnerabilidade, para que comecem, mesmo com pequenos gestos, a superar a dura realidade que vivenciam.

Após esse momento de reflexão, passamos para a próxima questão: *Como se vê, qual a imagem ela tem de si? Como ela se imagina após as cenas de violência?* A aluna L. respondeu que

*“Ela sempre tem um pensamento positivo e se enxerga de modo diferente durante as agressões. O seu sentimento antes da escola alternativa era de desprezo e baixa autoestima, depois da mudança de colégio, ela encontra seu rumo e decide prosseguir com seus objetivos, independente da situação vivida. Porém, durante todo o filme ela sempre sonhou em ter uma vida diferente da que era submetida”.*

Terminamos a discussão no intuito de contextualizar uma história de superação através de um filme que, apesar de ter o desenvolvimento repleto de transtornos na maior parte do tempo, no final demonstra que Preciosa conseguiu avançar em sua caminhada, despertando uma reflexão sobre as mazelas da vida e a forma como elas são enfrentadas.

Esse filme e as reflexões realizadas em sala de aula por meio das questões que abordamos durante o desenvolvimento do projeto de intervenção nos deslocaram e instigaram um olhar para o abuso e violência realizados de forma cruel, mas que acontecem diariamente ao nosso redor ou mesmo conosco. O objetivo era buscar uma identificação dos alunos com o filme e todos os demais gêneros trabalhados para que refletissem e construíssem o seu dizer na produção do Relato de Experiência e assim reunissem os aspectos necessários para ter o que dizer, para quem dizer e como dizer.

### **3.3 Da preparação para a escrita**

Nesta seção abordaremos o processo de produção dos textos, tendo por base teórica a Linguística Textual sobre os aspectos temáticos e composicionais do Relato de Experiência, ou

seja, mostraremos o processo de construção dos Relatos.

Como dissemos anteriormente, 15 alunos participaram da nossa proposta interventiva, desses, 9 concluíram todas as etapas propostas e chegaram à produção da versão final do gênero textual escolhido (ANEXOS H, I, J, K, L, M, N, O e P).

A preparação para a escrita constituiu-se, conforme mostrado no capítulo 2, como a primeira etapa do projeto de intervenção, denominada de *Planejamento*. Essas etapas estão baseadas em Passarelli (2012) em conjunto com Geraldi (1997) nos pressupostos para se produzir um texto que são: se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz.

Para que os alunos compreendessem esses pressupostos, escolhemos os textos, vídeos e músicas que tivessem semelhanças com as vivências deles; materiais que apresentassem pessoas jovens ou adultas que ora deixavam a escola, ora retornavam para continuarem seus estudos ou alguma outra semelhança que julgamos adequadas. Precisávamos estabelecer uma identificação dos nossos alunos com sujeitos retratados em outras esferas de linguagem.

Ao término do trabalho com os vídeos, textos, músicas, poesias e autobiografias conforme explicitado na seção anterior, conseguimos mobilizar o dizer dos alunos para relatarem suas vivências e experiências de vida. O ponto de entendimento sobre ter o que dizer, para quem dizer e constituir-se como interlocutor ocorreu de modo mais enfático, após assistirmos ao filme *Preciosa: uma história de esperança*.

Isso ocorreu porque muitos ficaram estarelecidos com as cenas fortes que foram visualizadas e tentamos compreender porque aquele filme e todos os textos trabalhados em sala foram produzidos. A partir das análises, os alunos identificaram que os autores dos textos tinham uma razão para dizer, ou seja, queriam ajudar, orientar outras pessoas que estavam vivendo situações semelhantes e compreenderam que cada um deles também tinha o que dizer e uma razão para dizer, pois as histórias de vida deles também poderia auxiliar outras pessoas.

Buscando auxiliar a produção do Relato de Experiência, partimos para a segunda etapa do projeto que se constituiu do estudo do conteúdo temático do gênero textual em questão e foi nomeada de *Tradução de ideias em palavras*. No que tange ao conteúdo temático, Dantas (2015, p. 34) explica que “o gênero relato pessoal abarca uma diversidade de temas relacionados às experiências humanas e, muitas vezes, é produzido com o intuito de se compartilhar vivências que possam ser consideradas interessantes e/ou relevantes para os interlocutores”.

Trabalhamos o conteúdo temático em conjunto com as leituras e reflexões realizadas na primeira etapa, conforme foi explicitado na seção anterior, pois trouxemos vários textos que

tratam das experiências humanas, com o objetivo de compartilhamento e interação dessas vivências em sala de aula.

Em relação à estrutura composicional, suas características podem ser descritas como tendo

- a) uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço;
- b) a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador;
- c) o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;
- d) o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida. (DANTAS, 2015, p. 33).

Elencamos cada um desses aspectos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e no decorrer das leituras dos fragmentos da autobiografia procuramos reconhecê-los e identificá-los, ou seja, como se apresentava a contextualização inicial, como o autor se identificava como sujeito que vivenciou as experiências, como o desenvolvimento dos fatos relatados estava marcado com impressões do autor sobre si e como as reflexões desse autor estavam presentes naqueles fragmentos.

Essa abordagem nos textos trabalhados serviria de subsídio para a etapa de produção dos Relatos, pois deveriam ser considerados na produção e correção dos Relatos de Experiência que os estudantes produziram. Houve participação dos alunos nas questões abordadas durante essas atividades e eles reconheceram esses aspectos que foram utilizados em suas próprias produções, as quais compõem a terceira etapa, conforme analisaremos a seguir.

### **3.4 Da análise das produções**

Vencidas as primeiras etapas de nosso projeto e tendo por tema norteador a *superação*, os alunos produziram seus próprios Relatos de Experiência. Nesta parte do trabalho analisaremos três produções de alunos que participaram e não se ausentaram em nenhuma das aulas desenvolvidas durante o projeto de intervenção.

Além disso, analisaremos também o processo de reescrita de seus textos e apresentaremos aqui como procedemos com as correções e reescrita com base em Ruiz (2013). A análise será feita enfocando os aspectos temáticos e composicionais do Relato de Experiência propostos em Dantas (2015) e na análise linguística proposta em Geraldi (2012).



Figura 5 – Texto de R.N.S. (parte 2)

Si tuam per quibus, inter quos duo suo dominio de facti  
 istam misit in uno qui nunc aqui em cubito  
 me leges e per quatuor paca nunc de un quia dicitur  
 se ad se occidit e a unde tunc emmiche a mure  
 lante concessio em quibus e si qua. Iguafo emmiche  
 cista de Bardi, Deu mi libitudo de dicit, hoi se  
 . Para quos a paca a dicitur mi dicitur me  
 aqua de Bardi gloria paca. Deu filij e est tunc  
 . Tunc e dicitur in paca dicitur in mure de mure  
 familia em quibus paca aqua. mure de dicitur  
 tunc est tunc aqui em mure de dicitur  
 paca filij paca a mure mure. emmiche dicitur  
 dicitur de tunc emmiche de dicitur  
 a dicitur dicitur e quos in fact a mure dicitur  
 libitudo de tunc dicitur dicitur a mure dicitur  
 de mure dicitur, aqua mure quos tunc mure filij  
 emmiche dicitur qui dicitur filij emmiche dicitur, e dicitur  
 aqua de dicitur de mure paca emmiche de dicitur  
 emmiche, dicitur e mure quos e mure mure

Autor Da  
 História  
 Rui Inocência Freitas

DEUS  
 FIEL

*Eu vim de uma família muito simples e umilde então foi assim meu trabalhavam muito e não tinha muito tempo para nós, então minha mãe de teve dez filho: cinco homem e cinco mulher então minha mãe teve dieta quebrada e ficou louca, então nós ficava mais na rua do que em casa minha mãe era muito Brava qualquer coizinha ela Batia na gente. Então os anos foi se passando e a gente crescendo, então eu quando tinha 17 anos casei fiquei seis meses casada só foi o que durou. então a coisa foi piorando cada vez mais, então Eu era brigona e Brava que só por Deus eu era, parecia que eu era do Iraque de Tão terrorista que era KKKKK. Então eu usava drogas e bebia era vida loca etc. então assim foi indo cada vez mais fui me afundando eu já estava la no fundo do poço era pra mim tá morta faz hora, se eu tou em Pé até hoje e por Pura missericordia de Deus, então eu morava em Mato grosso do Sul, na capital de Campo grande numa cidadizinha anterior chama Terenos, então um Belo dia eu estava uma semana envernada na cachaça e drogas e nem comia mais já estava fraca deitada no sofá ruim de tão fraca que eu estar minha respiração também Estava fraquinha, então nesse dia era domingo de Tarde então minha irma que mora aqui em cuiaba me ligou e perguntou para mim se eu queria vim para cá então eu aceitei e a onde tudo começou a mudar então comecei a congregar e ir para Igreja Congregação Cristã do Brasil, Deus me libertou dos vícios hoje sou Pura graças a Deus o senhor me chamou nas águas do Batismo, gloria Deus sou feliz e estudo também e Deus esta fazendo obras na vida de minha familia um pouco já está aqui; mais devagarinho todos estarão aqui em nome do senhor Jesus fico feliz por a Marta minha irma o senhor ela também nas águas do batismo a história dela e quase ingual a minha Deus libertou ela também, Deus virou o nosso cativoiro de nois duas, agora meus pais então muito feliz com essa obra que Deus fez em nossa vida, E assim agente vai Seguindo em frente com a ajuda de Deus amém, O senhor e meu pastor e nada me faltará Deus e Fiel.*

(Autora: R. N. S.)

Ao analisarmos o texto da aluna, constatamos que ela atendeu basicamente os aspectos composicionais do Relato de Experiência trabalhados em sala de aula e que foram citados anteriormente, ou seja, apresentou uma contextualização inicial, a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências, o desenvolvimento dos fatos relatados com a impressão do autor e as reflexões desse autor sobre a influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.

Podemos observar a contextualização inicial quando ela relata que veio de família humilde e no decorrer do texto situa o leitor em relação ao tempo “quando tinha 17 anos casei” e o espaço “eu morava em Mato grosso do Sul”.

Em seu relato, a experiência começa no Mato Grosso do Sul e termina na cidade onde vive atualmente, Cuiabá. Ela realiza esse enfoque para que o leitor entenda o que será explicitado posteriormente em sua história, ou seja, realiza a contextualização inicial.

Quanto ao próximo aspecto composicional que é a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador, há presença de marcas linguísticas em primeira pessoa do discurso, ora no singular

como em “Eu vim de uma família muito simples”, ora no plural conforme “nós ficava mais na rua do que em casa.

A aluna alude a escrita de si com as demais pessoas participantes de seu relato, os quais em alguns momentos são seus irmãos e pais, demonstrando que a escrita ocorre em conjunto com as relações familiares que, às vezes, é conflituosa e intimidadora, como podemos observar em “nós ficava mais na rua do que em casa minha mãe era muito brava qualquer cozinha ela batia na gente”.

Notamos a presença de pronomes possessivos como *minha*, pronomes oblíquos como *me*. A aluna insere esses pronomes para estabelecer a coesão textual que é definida por Koch (2016b, p. 45) “como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. A coesão textual retoma referentes textuais, nesse caso, a remissão à própria autora através do uso do pronome oblíquo e a remissão a sua mãe pelo uso do pronome possessivo.

Temos também nesse relato a participação da aluna como autora que vivenciou as experiências e conta sobre os fatos que mais marcam sua trajetória de vida. Essas são as características dos aspectos composicionais dos Relatos de Experiência.

No aspecto sobre “o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles” (DANTAS, 2015, p. 33), há a presença de muitos conflitos vivenciados pela autora e na maior parte traz a impressão da aluna sobre eles, como no trecho “minha mãe teve dieta quebrada e ficou louca”. A aluna considera o fato da mãe não cumprir o puerpério ter como consequência a loucura, ou seja, ela traz seu conhecimento de mundo para o texto.

Em “minha mãe era muito brava qualquer cozinha ela batia na gente”, a autora julga a mãe como brava e isso desencadeia a punição corporal desnecessária quando justifica “qualquer cozinha”.

Já no trecho “17 anos casei fiquei seis meses casada só foi o que durou”, ela utiliza o advérbio *só*, para traduzir a ideia de que o casamento acabou rápido e poderia ter durado mais. Não há uma reflexão explícita, mas por meio dos sentidos das construções textuais inferimos significados ao seu dizer.

Quando essa aluna diz “eu estava uma semana envernada na cachaça e drogas e nem comia mais já estava fraca deitada no sofá ruim de tão fraca que eu estar minha respiração também. Estava fraquinha”, expressa que a fraqueza que sentia era em decorrência da utilização

das drogas e bebidas alcoólicas. É um relato permeado pelo seu dizer e seus desdobramentos, o que muitas vezes são difíceis, mas que ao final se consolidam como superação dos problemas enfrentados.

O último aspecto elencado para trabalharmos em sala de aula com os alunos sobre a escrita do Relato de Experiência foi o encerramento do relato, ocasião em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos em sua vida. Percebemos a ausência desse aspecto nos textos analisados e realizamos a correção apontando que era preciso acrescentar a reflexão sobre aqueles acontecimentos em sua vida ao que fora escrito até ali. Foi então que a autora desse primeiro Relato analisado, R.N.S., acrescentou o trecho “Tudo isso me ensinou que a vida é bela e também que preciso dar valor a minha família porque ela é importante e me ajudou a superar as dificuldades da minha vida!”.

Havia a necessidade de acrescentar a reflexão, pois o ato de escrever vai além do atendimento ao aspecto composicional que norteia o gênero textual. Também é a relação entre si e a sua vivência que, permeadas por erros, acertos e pela escrita, pode inaugurar um novo sujeito.

Após a análise dos aspectos composicionais em sala, passamos para a análise linguística dos textos.

Recorremos a Geraldi (2012) para realizarmos a próxima reescrita textual, quando o autor nos diz que “[...] o que é essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos”. Somente prosseguimos para a segunda versão quando finalizamos os aspectos composicionais da produção do Relato.

O autor (*Ibid.*, 2012) postula ainda que, em relação à análise linguística, que não é apenas o corrigir e demarcar os erros dos alunos em seus textos, mas sim trabalhar com a correção coletiva e autocorreção, “[...] deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise” (*Ibid.*, 2012).

Desse modo, elencamos os temas para serem trabalhados no Plano de Ensino (ANEXO Q) como uma possibilidade que encontraríamos nas produções textuais, a saber:

1. reescrita observando o tempo verbal no pretérito perfeito e as escolhas lexicais;
2. reescrita observando a paragrafação e os sinais de pontuação;
3. reescrita observando as demais escolhas linguísticas que forem necessárias para a narrativa.

Com as produções escritas e analisadas, vimos a necessidade de reformular os tópicos

para análise linguística do seguinte modo:

1. reescrita observando a paragrafação;
2. reescrita observando a concordância nominal e verbal;
3. reescrita observando as marcas de oralidade e sua inadequação;
4. reescrita observando a pontuação;
5. reescrita observando a coesão.

Isso foi necessário para atender o trabalho de análise linguística que os textos requeriam. Também tivemos como base os tipos de correções propostas em Ruiz (2013), que são a correção indicativa, correção classificatória e a correção textual-interativa. No que diz respeito à primeira delas, a indicativa, o autor esclarece que ela

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentem erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (*Ibid.*, 2013, p. 36).

Realizamos esse tipo de correção por considerarmos apropriada em alguns momentos pontuais de interferência nos textos dos alunos, considerando as questões ortográficas. Já quanto à correção classificatória, a mesma

[...] consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...] Todos os demais professores-sujeitos têm por método a utilização de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado. (. (*Ibid.*, 2013, p. 45)

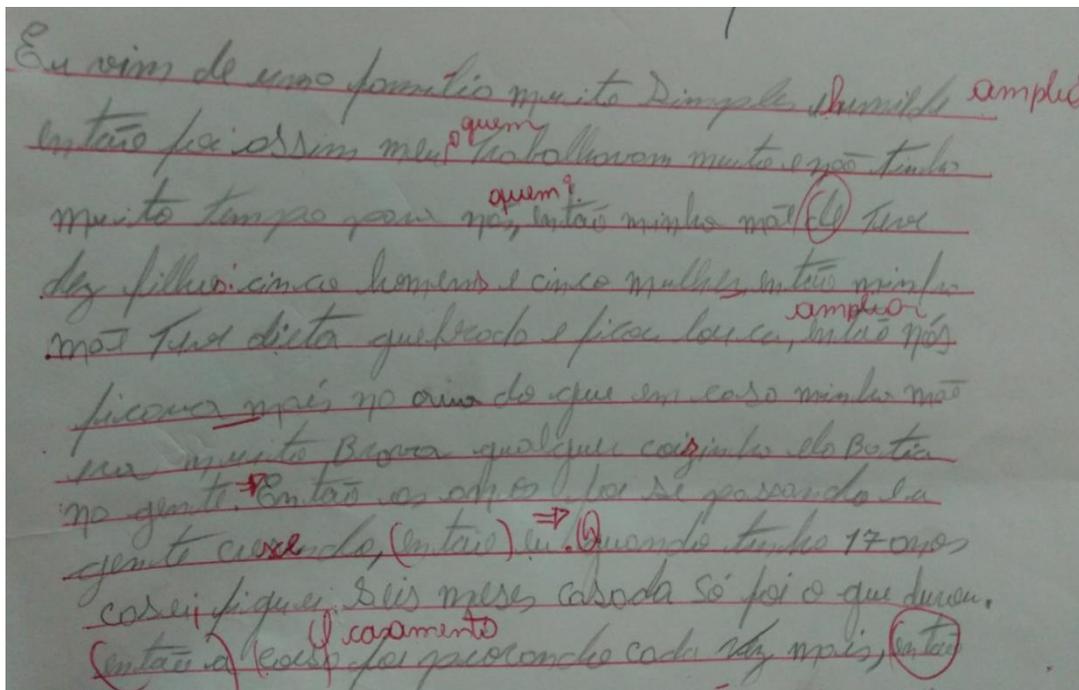
Utilizamos esse tipo de correção para elencarmos algumas questões de estruturação e apontarmos os locais onde deveria iniciar um novo parágrafo. Essa atitude não anula a reflexão do aluno, apenas o auxilia a reestruturar e melhorar o texto.

Também adotamos a Correção Resolutiva que consiste no apontamento e solução do erro cometido pelo aluno. Há algumas considerações, pois esse tipo de correção exime o aluno de sua reflexão, uma vez que a resposta já está apontada pelo professor, bastando, por parte do aluno, apenas reescrever o texto seguindo as correções ali indicadas, porém, muitas vezes o estudante repete o erro em outra produção, mostrando que não houve assimilação da escrita correta. Esse tipo de correção também pode ser utilizada sem prejuízo em alguns casos.

A intervenção resolutiva é, sim, um recurso de vital importância, para levar o aluno a uma análise linguística profícua - sobretudo se realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de textos, por exemplo; ou, então, em casos limite, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refacção sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um produtor mais experiente (o professor) pode auxiliar. (RUIZ, 2013, p. 80).

Acreditamos que o aluno, diante de tantos desafios na escrita, tem dificuldade para realizar a correção de seu texto e nesse momento é salutar não apenas a correção, mas também a indicação e até mesmo a resolução por parte do professor. A seguir, apresentamos um excerto do texto com as correções indicativa, resolutiva e classificatória que será o viés utilizado em nossa pesquisa:

Figura 6 – Correções



Fonte: Reproduzida pela autora

A correção indicativa está contida nos círculos realizados nas palavras *de* e *então*. A preposição *de* foi utilizada no texto sem estabelecer relação entre as palavras, estava sem função gramatical, por isso a indicamos para que a aluna observasse o seu deslocamento e reelaborasse seu relato com base nessa correção. Já o advérbio *então* é utilizado como uma forma de estabelecer a coesão entre as orações, marca da oralidade que a aluna traz para sua escrita e que devido à recorrência torna o texto enfadonho e prejudica sua fluidez. Realizamos a marcação



Figura 8 – Texto de R.N.S. reescrito (parte 2)

Eu morei em muito pouco de sua vida e não consigo  
 lembrar da mesma. Uma bela dia imial, um tempo era na  
 Cachoeira e nos dias, nem comia mais, já estava fraca  
 e doente me sofri, minha respiração também estava  
 frequente. Nesse dia era domingo, a tarde minha  
 irmã que mora em Curitiba me ligou e perguntou de  
 ... a vida. Eu não consigo dela eu aceito e tudo. redeal

Comunicação a mulher.  
 Comecei a escrever no Espírito Santo no Brasil,  
 Deus me libertou dos vícios e hoje sou pura graças  
 Deus.

O Senhor me chamou no lago, dos Batismos glória  
 a Deus. Sou feliz e estudei a Deus esta palavra é boa  
 na vida da minha família e em todas as situações em  
 nome do Senhor Jesus. Amém, nós mesmos, sempre  
 com a ajuda de Deus. Amém! O Senhor é meu portador  
 nada me faltará tudo isso é uma bênção que a vida é  
 bela e tudo que dar a vida a minha família porque  
 ela é importante e me ajudo a superar as dificuldades  
 da minha vida!

*Minhas Histórias de Superação*

*Eu vim de uma família muito simples e humilde, era uma casa de tábuas que morávamos. Meu pai trabalhava muito e não tinha tempo para mim e os meus oito irmãos. Minha mãe teve dez filhos: cinco homens e cinco mulheres. Minha mãe teve dieta quebrada e ficou louca, ela ficou internada varias vezes.*

*Nós ficávamos mais na rua do que em casa. Minha mãe era brava por qualquer coisa ela nos batia: apanhávamos de ripa, cinto e panela. Aquela vida sofrida.*

*Depois de alguns anos me casei, durou apenas seis meses porque eu era brigona, brava que ninguém me suportava eu parecia terrorista do Iraque com isso o casamento foi piorando cada vez mais, até acabar.*

*Como eu era uma pessoa muito fechada e não contava meus problemas para ninguém, comecei a usar drogas e beber muito, era “vida loka”, fui indo para o fundo do poço, era para estar morta há muito tempo, se estou de pé até hoje e por pura misericórdia de Deus.*

*Eu morei em Mato Grosso do Sul numa cidadezinha chamada Terenos. Um belo dia iniciei uma temporada na cachaça e nas drogas, nem comia mais, já estava fraca e deitada no sofá, minha respiração também estava fraquinha. Nesse dia era domingo, a tarde minha irmã que mora em Cuiabá me ligou e perguntou se eu queria ir para a casa dela, eu aceitei e tudo começou a mudar. Comecei a congregar na Igreja Cristã no Brasil, Deus me libertou dos vícios e hoje sou pura graças a Deus.*

*O Senhor me chamou nas águas do batismo, glória Deus. Sou feliz e estudo e Deus está fazendo a obra na vida de minha família e todos estarão em nome do Senhor Jesus. Assim nós iremos em frente com a ajuda de Deus. Amém! O Senhor é meu pastor e nada me faltará. Tudo isso me ensina que a vida é bela e tenho que dar valor a minha família porque ela é importante e me ajudou a superar as dificuldades da minha vida!*

(Autora: R. N. S.)

Nota-se que a aluna conseguiu reescrever seu texto em parágrafos, abandonando a estrutura anterior em monobloco. Ela nos contou que tinha essa dificuldade e não sabia que após o ponto final deveria iniciar a frase com letra maiúscula. Também não tinha conhecimento que ao terminar uma ideia deveria construir um novo parágrafo. As instruções sobre esses pontos ocorreram durante as orientações individuais, momento em que foi possível trabalhar com as dificuldades específicas.

Vimos também que após receber o seu texto com as correções indicativas, classificatórias e resolutivas, a aluna conseguiu atender na reescrita as resoluções das inadequações apontadas. Eliminou marcas de oralidade como *kkkkk* e *tá*; ampliou partes do texto e reescreveu de acordo com a gramática normativa, corrigindo, assim, os erros de ortografia. Também acrescentou o título que não constava no texto inicial.

Para realizar a reescrita o aluno precisa entrar em contato com seu texto novamente e dialogar consigo, de modo a ir além da estrutura gramatical e compreender o poder de reflexão que a língua nos coloca.

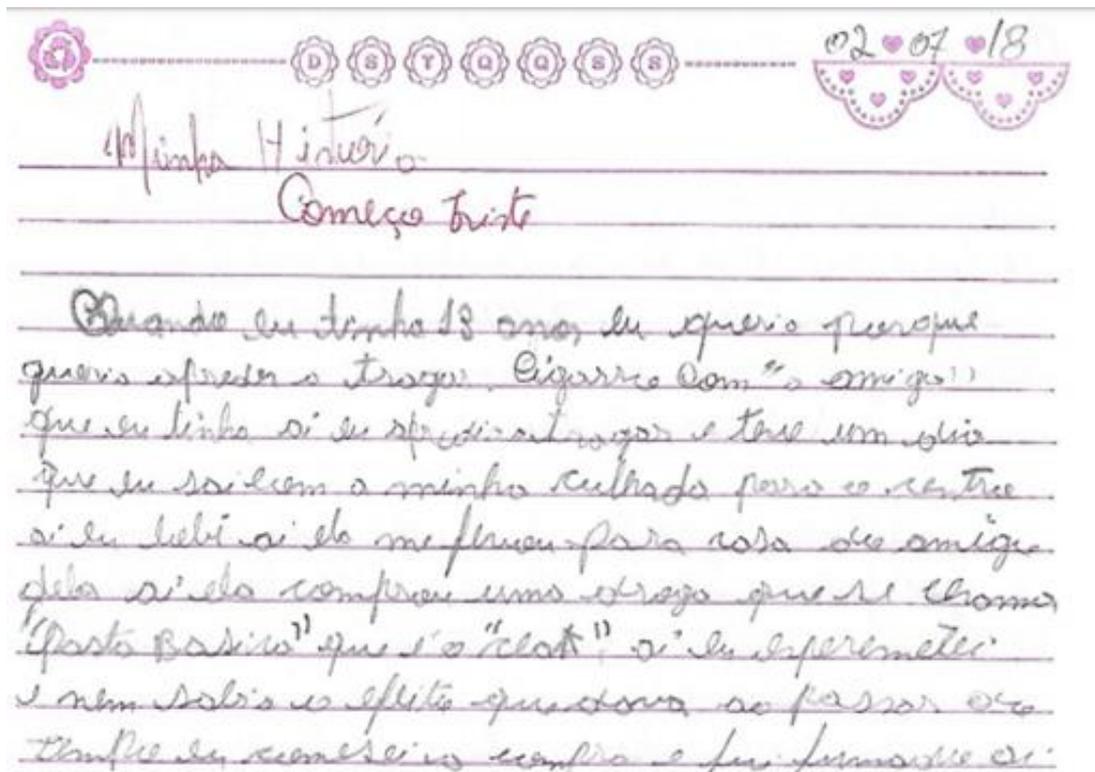
Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997, p. 18)

É essa reflexão constante em cada processo que procuramos propiciar em todas as aulas planejadas e no atendimento individual, sempre com questões para refletir sobre a escrita. Isso se confirma quando a aluna compreende de fato o uso do ponto final, da letra maiúscula e do parágrafo. O processo de entendimento se deu durante a reescrita de seu texto, a partir das correções indicativas, classificatórias e resolutivas.

A aluna também acrescenta ao seu Relato de Experiência novos pensamentos sobre os fatos vividos, conforme podemos observar em “tudo isso me ensina que a vida é bela e tenho que dar valor a minha família porque ela é importante e me ajudou a superar as dificuldades da minha vida!”, o que revela o aspecto dialogal que o texto assume após a releitura e refacção que não estava contemplado na primeira versão.

Na sequência, passaremos à análise do Relato da aluna M.N.S., e assim como no caso anterior, apresentaremos a versão digitalizada e digitada, respectivamente.

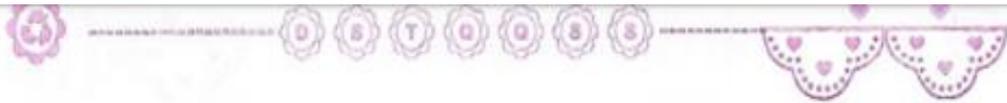
Figura 9 – Texto de M.N.S. (parte 1)



Fonte: Reproduzida pela autora

Figura 10 – Texto de M.N.S. (parte 2)

nessa eu fui e fui fêmea e eu lembro nessa  
 que fui mais com o do trabalho oi que eu  
 comecei a me conta porque eu tinha um irmão  
 que o meu pai falou um monte de coisa que  
 eu não gostava eu também se lembra da  
 linha que eu termino e fêmea. Opa e oi  
 que eu comecei a me divertir por  
 dentro e me divertir e eu fiz o 3 em 4  
 dia para de casa assim se prostituindo  
 tá eu não sei que eu fui estuprada e  
 essa pessoa eu já esqueci oi eu fui embora  
 chorando e desesperada e falei com meu  
 pai e ele não quis denunciar por isso fiquei  
 com o trabalho e fiquei com o trabalho e  
 morte isso eu tinha 16 anos oi comecei  
 a trabalhar no fisioterapia e ele passou uma



Memórias para mim e o meu pai foi para  
 o fim e deu certo oi eu fiz o 10  
 mês internado e falei com meu irmão de  
 estudo por causa de tudo isso.

Começo Bem.

depois que eu saí da internação  
 eu fui para o curso. foi mais para Velas  
 e depois eu oi para cá. eu não sei a minha  
 irmã chorou para mim tá mais que  
 eu não sei porque de eu tinha 16 anos

Figura 11 – Texto de M.N.S. (parte 3)

lá em campo e quando eu fui na mesma  
 situação agora de lá me chamou na  
 época de lá me Batizeli foi lá e agora em  
 setembro em meu dia de aniversário agora  
 já estou estudando e estou muito feliz  
 porque os senhores me tiraram de mim  
 do passado eu era muito deprimida  
 agora eu sou calma e quieto e gostei  
 que as pessoas me ajudaram muito  
 isso é o meu futuro.

Parte pequena Sontoso.  
 Mas de lá foi uma volta de lá e depois  
 depois de lá não me mais e depois disso.



Dezenove  
 está hirtica e me chamava isto aconteceu em  
 de lá e muito me passava mais agora só  
 coisas boas estou estudando e já estou trabalhando  
 vindo não trabalho mais de lá e agora o  
 gosto de um bife. agora eu estou de lá  
 de meu país porque quando eu estava lá  
 eu não de lá mas de meu país e não  
 de lá

Fonte: Reproduzida pela autora

#### Começo Triste

Quando eu tinha 13 anos eu queria porque queria aprender a tragar  
 cigarro com “a amiga” que eu tinha aí eu aprendi a tragar e teve um dia que  
 eu sai com a minha culhada para o centro aí eu bebi aí ela me levou para  
 casa da amiga dela aí ela comprou uma droga que se chama “pasta basic”  
 que é o “clak” aí eu experimentei e nem sabia o efeito que dava ao passar do

*tempo eu comesei a compra e fui fumando ai nessa eu fui e fui fumando e bebendo nessa fui mais ainda dessandando ai que eu comeci a me cortar porque eu ficava com raiva que o meu pai falava um monte de coisa que eu não gostava ou também o problema da pinga que tomava e fumava clak e ai que eu comesei a me prostituir para sustentar o meu vicios e eu ficava 3 ou 4 dia fora de casa só me se prostituindo teve uma vezes que eu fui estropada e essa pessoa eu já conhecia aí eu fui embora chorando e desesperada e falei com meu pai e ele não quis denunciar por essa pessoa tinha ameaçado a minha família de morte e isso eu tinha 16 anos aí comeci a passar no psiquiatra e ele passou uma eternação para mim e o meu pai foi para o juízo e deu certo ai eu fiquei 10 meses enternada e passei um nom tempo da escola por causa de tudo isso.*

*Começo bom*

*Depois que eu sir da enternação eu fui para casa dos meus pais para velos e depois eu vi para cá cuiaba a minha irmã chamou para mim vir mora aqui com ela porque se eu tivesse morando lá em Campo Grande eu taria na mesma situação agora Deus me chamou na graça e eu me batizei já vou casar em setembro em nome do senhor Jesus agora já estou estudando estou muito feliz porque o senhor me tirou do mundo do pecado eu era muito deprimida agora eu sou calma queta e gosto que as pessoas me ajudam muito isso é a minha história.*

*Mais Deus fez uma obra Deus preparou um esposo para mim eu vou noiva e depois casar.*

*Rezumo*

*Está história é verdadeira isto aconteceu sim eu sofri muito no passado mais agora só coisas boas estou estudando já já estou trabalhando ainda não trabalho mais Deus vai abrir as portas de um emprego. Agora estou longe do meu pais porque quando eu estava lá eu não dei valor mais os meus pais estão bem.*

(Autora: M. N. S.)

Ao analisarmos esse texto, observamos que a aluna conseguiu elaborar seu Relato de Experiência elencando sua vivência e atendeu de maneira satisfatória os aspectos que compõe o gênero trabalhado. Notamos algumas inadequações linguísticas do mesmo modo como ocorreu na produção analisada anteriormente, além de também haver sido construído em monobloco, sem parágrafos.

Durante a produção do texto, sempre enfatizava a importância de entender os aspectos temáticos e composicionais que compunham o Relato de Experiência. A questão gramatical seria trabalhada ao final de cada produção, pois o objetivo inicial era dar segurança e liberdade para que eles criassem os próprios textos.

Partindo desse princípio, é possível observar uma produção legítima da aluna em que seu maior anseio é ter o que dizer, para quem dizer e se constitua como interlocutor enquanto sujeito que diz e para quem diz, conforme Geraldí (1997). Em seu relato, ela fez questão de delimitar dois momentos: o começo feliz e o triste. De posse do seu dizer e na condição de

professora, mediamos a reescrita dialogando, auxiliando-a com dicionários e apontamentos em seu texto. Aos poucos ela conseguiu iniciar a finalização de sua reescrita e como nosso tempo havia se esgotado, ela comprometeu-se em concluir suas ideias em casa, caso resolvesse acrescentar algo mais ao relato; tarefa que foi executada e pode ser observada em sua segunda e última versão.

Buscamos, no atendimento individual, a ampliação de algumas ideias que estavam obscuras para o leitor. Nesse caso, por exemplo, a época em que ela começou a se prostituir, informação que não estava na primeira versão, mas foi acrescentada. No sétimo parágrafo também há uma explicitação do local da internação, o qual pertencia a uma igreja, fato que a direcionou a procurar uma religião para continuar sua vida livre dos vícios.

As correções indicativa e resolutiva se fizeram presentes de forma oral. Como a primeira versão foi escrita a lápis, não houve marcação expressa no texto da aluna, mas a correção foi dialogada e a reescrita feita a quatro mãos, ou seja, professora e aluna mediam esse processo de correção como um trabalho coletivo, pois

Esse [...] trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo. (RUIZ, 2013, p. 26)

Em seguida, apresentamos ao leitor a versão final produzida pela aluna.

Figura 12 – Texto de M.N.S. reescrito (parte 1)



Fonte: Reproduzida pela autora

Figura 13 – Texto de M.N.S. reescrito (parte 2)

Comencei a me cortar porque ficava com raiva do meu pai que falava um monte de coisa que não gostava e eu queria a mulher pinga e fumar "cachaça" fora aliviar a minha raiva.

Entrei para a vida da prostituição com 16 anos porque precisava sustentar os meus vícios, ficava três ou quatro dias fora de casa e me prostituía. Eu achava aquela vida normal, não sabia que se estava me prejudicando.

Fui estuprada por uma pessoa conhecida fiquei chorando, despedida e falei com meu pai, ele não quis denunciar aquele homem porque foi ameaçado de morte tanto meu pai

Quanto minha família

Fui ao psiquiatra ele passou uma internação em mimas Gerais que se chama "Instituto Psiquiátrico de Minas Gerais" "Pensão Alto". Meu pai buscou a justiça, deu certo, fiquei dez meses internada e passei um bom tempo longe da escola por causa de tudo isso.

Comencei bem

Em 2018 dei da internação e fui para a casa dos meus pais que é em Mato Grosso do Sul, depois de um tempo para minha irmã me chamou para morar com ela porque se eu permanecesse em campo grande eu ficaria na mesma situação anterior.

Figura 14 – Texto de M.N.S. reescrito (parte 3)

1 Agora Deus me chamou no grupo de  
 que batizada na igreja *compreensão desta pra*  
*Brazil*. Mas Deus fez uma coisa Deus preparou um  
 esposo para mim e estou me indo casar.  
 Meu caso em setembro. Em nome do senhor  
 Jesus.  
 . Atualmente estou estudando e  
 muito feliz porque o senhor me tirou de  
 pecado, eu era muito deprimida, agora  
 eu sou calma e quieta, gosto que as pessoas  
 me ajudem.



Esta história é verdadeira aconteceu  
 comigo sim. Sou muito no passado, mas  
 agora só tenho coisa boa. Estou estudando  
 e estou trabalhando porque ainda não  
 conseguiu um emprego, mas Deus vai abrir  
 as portas para mim.

. Estou longe do meu país porque  
 quando estive com eles não di nada  
 mas sei que estão bem.

*Essa é minha história de*  
*superação.*

*Começo triste*

*Quando eu tinha 13 anos queria muito aprender a tragar cigarro com a “miga”. Eu aprendi.*

*Um dia sai com a minha cunhada para o centro, bebemos muito, ela me chamou para casa do amigo dela. Ela comprou uma droga que se chama “pasta base” que é o “crack” e experimentei e nem sabia o efeito que daria.*

*Com o passar do tempo, comecei a comprar aquela droga e fui fumando e bebendo cada vez mais, dia após dia.*

*Comecei a me cortar porque ficava com raiva do meu pai que falava um monte de coisa que não gostava e eu voltava a beber pinga e fumar “crack” para aliviar minha raiva.*

*Entreí para a vida da prostituição aos 16 anos porque precisava sustentar meus vícios, ficava três ou quatro dias fora de casa. Só me prostituindo. Eu achava aquela vida normal, não sabia que só estava me prejudicando.*

*Fui estuprada por uma pessoa conhecida, fiquei chorando, desesperada e falei com meu pai: ele não quis denunciar aquele homem porque foi ameaçado de morte tanto meu pai quanto minha família.*

*Fui ao psiquiatra e ele passou uma internação em Minas Gerais que se chama “Desafio Jovem: Escola de Treinamento Missionária – Pouso Alto”. Meu pai buscou a justiça, deu certo. Fiquei dez meses internada e passei um bom tempo longe da escola por causa de tudo isso.*

*Começo bom*

*Em 2018 saí da internação e fui para a casa dos meus pais vê-los em Mato Grosso do Sul. Depois vim para Cuiabá. A minha irmã me chamou para morar com ela porque se eu permanecesse em Campo Grande, eu ficaria na mesma situação anterior.*

*Agora Deus me chamou na graça, eu fui batizada na igreja Congregação Cristã no Brasil, Deus fez a obra preparou um esposo para mim, estou noiva e vou casar em setembro, em nome do Senhor Jesus.*

*Atualmente estou estudando e muito feliz porque o Senhor me tirou do pecado, eu era muito deprimida, agora eu sou calma e quieta, gosto que as pessoas me ajudem.*

*Está história é verdadeira, aconteceu comigo sim, sofri muito no passado, mas agora só tenho coisas boas, estou estudando e estarei trabalhando porque ainda não consegui em emprego, mas Deus vai abrir as portas para mim.*

*Estou longe dos meus pais porque quando estive com eles não dei valor, mas sei que estão bem.*

*Essa é minha história de superação.*

*(Autora: M. N. S.)*

A partir deste ponto, vamos nos centrar na análise da terceira produção, no entanto, por ter ficado muito extensa, optamos por não apresentá-la na íntegra nesta parte do trabalho, diferentemente do que fizemos com os Relatos anteriores. Assim sendo, nossas análises partirão de alguns fragmentos selecionados e que julgamos mais adequados considerando o objetivo de focarmos nos aspectos linguísticos e textuais. Ainda assim, o leitor poderá, a qualquer momento, consultar a íntegra do texto, reescrito (ANEXO O), nos apensos a esta dissertação.

Antes, porém, é importante registrar que o autor deste terceiro texto participava das aulas, mas sempre dizia que não iria escrever seu Relato de Experiência. Na terceira etapa do projeto, quando realizamos o compartilhamento, em sala de aula, das primeiras versões escritas pelos alunos, ao acompanhar a leitura do Relato dos demais colegas esse aluno foi instigado de tal forma que decidiu que iria escrever seu texto. Quando finalizamos a leitura e a socialização das primeiras versões, ele permaneceu na sala e iniciou a escrita, dizendo que traria seu Relato na próxima aula, o que de fato ocorreu. O estudante apresentou um texto contendo relatos que vão desde a infância até o momento atual, em um total de sete páginas.

Como havia trechos muito íntimos, achamos viável, em comum acordo com nossa orientadora, filtrar os acontecimentos e relatá-los de forma mais sintetizada. Dessa forma, realizamos o atendimento individual e chegamos à versão final do texto. Dialogamos com o aluno e reescrevemos o texto observando os aspectos composicionais do Relato de Experiência que aqui serão nomeados como itens a, b, c e d.

A seguir, analisaremos o texto produzido pelo aluno T.V. P. observando cada um desses itens, sendo que o primeiro (item a), refere-se a “uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço”. (DANTAS, 2015).

Em seu Relato, o aluno apresenta um acontecimento de sua infância, que marcadamente reflete em sua vida, pois ele relata “recebi um milagre” e começa a contextualizar, já nos dois primeiros parágrafos de seu texto, como esse fato ocorreu. No terceiro e quarto parágrafos, detalha o acontecimento no trecho “esqueceu um vidro de quiboa em cima da pia eu fui e peguei o vidro e entrei para o quarto [...] e comecei a sugar”. Depois, há o desenvolvimento da história nos parágrafos seguintes.

Dissemos para o aluno, durante o atendimento individual, que somente esse fato já poderia ser o seu Relato de Experiência, pois se ele quisesse não precisaria focar as demais vivências. Ele prontamente refutou a ideia e nos disse que queria escrever tudo. Sendo assim, concordamos, mas ele entregou uma versão final mais enxuta. Passaremos para a análise do próximo aspecto composicional (item b), que consiste na “identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador (DANTAS, 2015), ou seja, como o aluno se posiciona como alguém que viveu as experiências, como se posiciona no texto mediante o *eu* que enuncia.

O aluno se identifica como autor logo na primeira linha de seu relato, quando inicia o discurso em primeira pessoa em “Eu, Tiago Vieira, começo a contar minha história assim:”. Há também o uso de pronomes pessoais que marcam o Relato de Experiência e algumas formas

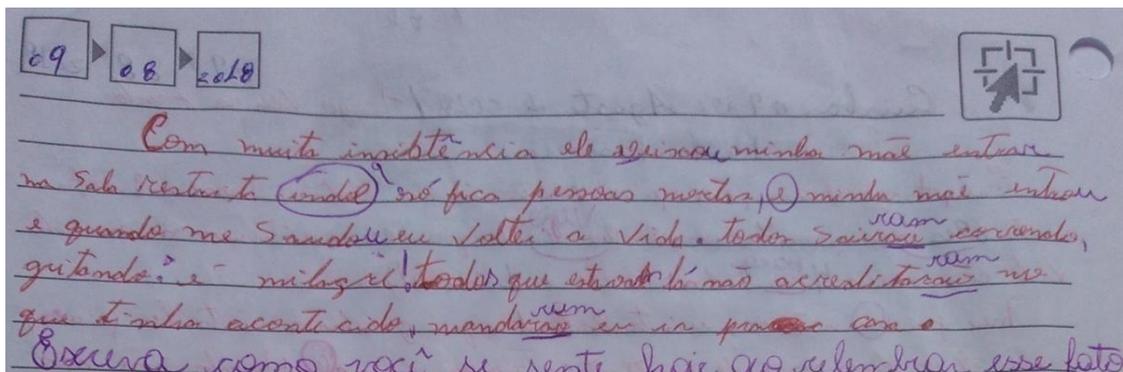
verbais no pretérito conforme demonstram passagens como “Meu pai ele não era um trabalhador que ganhava muito bem”.

Em seguida, a análise é feita sobre o aspecto composicional (item c) que se refere ao “desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles (DANTAS, 2015).

No relato do primeiro fato, que foi da ingestão de água sanitária que o levou ao hospital onde seu óbito foi constatado, ele não registra sua impressão do fato em si, mas sim sua constatação, conforme observamos em “Deus é maior na minha vida com meus 4 pra 5 anos recebi 1 milagre” e depois passa a explicar como esse milagre aconteceu. Diante dessa ausência de impressão sobre o fato, utilizamos da correção textual-interativa (Ruiz, 2013) para que o aluno a acrescentasse, atendendo assim o aspecto composicional analisado.

Para ajudá-lo nesse ponto, inserimos em seu próprio texto a seguinte orientação: “escreva como você se sente hoje ao relembrar o fato relatado.”.

Figura 15 – Orientação



Fonte: Reproduzida pela autora

Como a correção nem sempre acontece conforme a orientação do professor e a textual interativa se mostra em conjunto com a correção classificatória, indicativa e resolutive nesta produção, concordamos com Ruiz (2013, p. 77) quando diz que

Quando a correção é de cunho resolutive, o aluno obtém uma solução pronta para seus problemas, por isso tende a efetuar todas as alterações, já que para isso basta apenas incorporá-la ao seu texto original na forma de cópia. Entretanto, ao fazer isso, na verdade ele não refaz seu texto, não o reestrutura, não o reelabora, enfim, não executa a revisão. Por outro lado, quando a correção é indicativa, classificatória, ou textual-interativa, o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica da sua redação e, de modo

completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-la, justamente porque está, de fato, realizando uma tarefa de revisão.

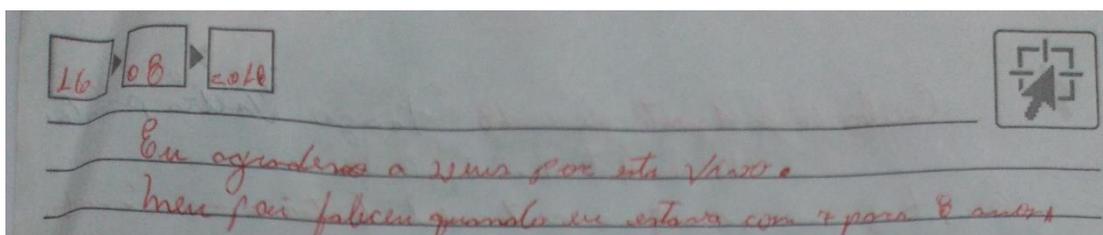
É que, enquanto na correção resolutive só o professor reflete sobre o texto, nas demais, ambos (professor e aluno) refletem, já que entra em cena um elemento absolutamente fundamental nesse contexto: a linguagem. (RUIZ, 2013, p. 77).

Ressaltamos que os quatro tipos de correções utilizados em nossa intervenção são oriundos desse autor (*Ibid.*, 2013), porém, a tarefa de corrigir os textos não ficou apenas a cargo dos estudantes, pois eles sozinhos, mesmo aplicando as técnicas (correção indicativa, resolutive, classificatória e textual interativa), não conseguiam realizar a reescrita do próprio texto. Foram duas semanas de atendimento individual para que conseguissem reescrever o Relato com base nas correções indicadas.

Vimos a necessidade do professor de Língua Portuguesa realizar esse acompanhamento individual o mais próximo possível do aluno, ainda mais nas turmas de EJA, pois as dificuldades apresentadas no processo tanto de leitura quanto de escrita são muitas.

Assim sendo e retomando agora as orientações que passamos ao aluno T.V.P. para que inserisse suas impressões sobre o fato que ele relatara, o mesmo acrescentou o seguinte trecho:

Figura 16 – Trecho reescrito



Fonte: Reproduzida pela autora

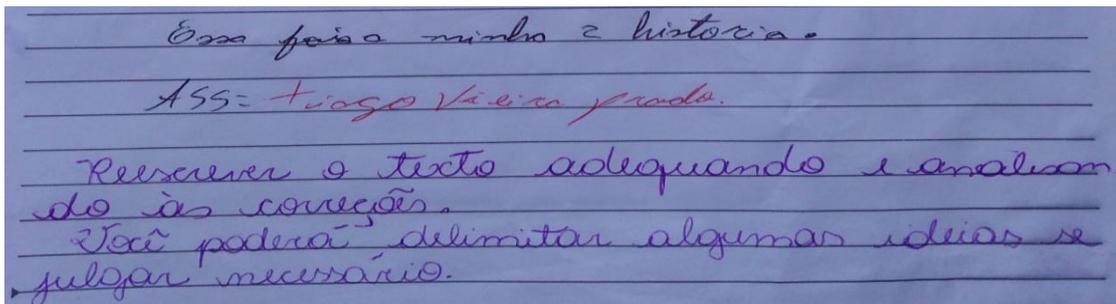
Como podemos notar, ele inseriu a frase “Eu agradeço a Deus por estar vivo”, sendo esse o modo como ele expressou sua impressão sobre o fato relatado. No último aspecto composicional a ser analisado (item d), é necessário que ocorra “o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.” (DANTAS, 2015).

Ao final de seu relato, o aluno manifesta sua reflexão diante de tudo que foi expressado, o que pode ser constatado no trecho “hoje somos o casal mais feliz do mundo, pois aprendi a ser homem de verdade e parei de beber”. Dessa forma, o aluno contempla, em seu texto, os aspectos elencados na estrutura composicional do Relato de Experiência.



Ao término de todas as correções, os textos foram devolvidos aos alunos com os apontamentos necessários para refacção, conforme podemos verificar na imagem anterior. Porém, após termos realizado em sala de aula a explicação e análise linguística sobre paragrafação, concordância nominal e verbal, marca de oralidade e sua inadequação, pontuação e coesão, muitos alunos disseram que não conseguiriam realizar as correções sozinhos. Utilizamos então uma estratégia que inicialmente não estava prevista em nossa proposta interventiva. Em diálogo com a orientadora, foi-nos sugerido que atendêssemos individualmente cada aluno para finalização das produções.

Figura 19 – Orientação para reescrita



Fonte: Elaborada pela autora

No caso do aluno T.V.P., por exemplo, nós o atendemos por 5 horas no período de uma semana, até que ele conseguisse concluir seu texto. Líamos seu relato observando os apontamentos feitos e pedindo que reescrevesse conforme dialogávamos sobre a compreensão de cada aspecto linguístico apontado.

Após todo esse processo de ressignificação, o aluno produziu sua versão final, a qual apresentamos na sequência sob a forma digitalizada.

Figura 20 – Texto de T.V.P. (parte 1)


16 08 2018  
 Curitiba 16 de Agosto de 2018 Tiago Valtin prado.  
 Minha história.

Eu, Tiago Valtin, começo a contar minha história assim e sobre  
 muito desde os meus 4 anos e logo que avers é mais na minha vida.  
 Recebi o primeiro milagre na infância.

Meu pai não era um trabalhador que ganha muito bem, mas é  
 que ele dava para sustentar a nossa casa e minha mãe não trabalhava  
 pois tinha que cuidar de mim e das minhas irmãs.

Um dia pela manhã minha mãe levantou, preparou as  
 roupas para lavar e quando terminou, esqueceu um vidro de querosene  
 em cima do pis, eu peguei o vidro, entrei para o quarto, peguei  
 uma mangueira, coloquei uma ponta no vidro e comecei a sugar.

Eu não consegui ingerir o líquido e chamei minha irmã  
 que também não conseguiu, voltei a sugar novamente e  
 quando succitei engoli o líquido e comecei a passar mal e  
 levei-me ao médico, fiquei internado para realizar o exame.

O médico chamou a minha mãe e disse para ela 1% de vida.  
 Passado alguns dias o doutor voltou a conversar com a minha mãe e  
 falou que iria desligar os aparelhos, minha mãe não concordou mais  
 disse que no outro dia voltaria com um respoito. Ela foi a igreja  
 e quando lá chegou o padre revelou que não era a morte, mais  
 é vida e milagre que Deus iria fazer no hospital.

E no outro dia o doutor veio ao meu quarto de, pediu para  
 assentar-se e falou que eu tinha morrido, minha mãe mãe se a sentou e  
 ficou muito triste, escutou o doutor e ele pediu para se despedir de  
 mim.

Com muita insistência ele deixou minha mãe dentro na sala  
 restrita onde ficava as pessoas que morrem, minha mãe entrou e quando  
 me souber eu voltei a viver.

Todos os dias quando me acordar, gritando "É milagre!" todos que estão  
 lá não acreditam no que tinha acontecido, mandam eu ir para casa.

credeal

Fonte: Reproduzida pela autora

Figura 21 – Texto de T.V.P. (parte 2)

16 08 2018

Eu agradeço a Deus por esta viagem.

Meu pai faleceu quando eu estava com 7 para 8 anos, conheci a mãe envolvere com mais companhia, pois achava que a esbarria com a dor que eu tinha da perda do meu pai, mas não fizerei. Conheci até umas drogas e a ingerir Alcoolicas para tentar matar a saudade que eu sentia do meu pai e não vi resultado nenhum.

Aos 12 anos foi entusiasmado bem tranquilo, estava até na igreja e uma, muito apor, o culto, eu conheci uma menina, conhecemos nos muitos vezes até que ela me falou que eu e ela não tinha conhecido a vida sexual. Ela perdeu a virgindade comigo e depois de 3 meses ela veio com uma notícia, disse que estava grávida, conheci o filho preocupado, pois eu não tinha um bom emprego para sustento familiar.

Conheci um menino, a coisa mais linda e quando fomos para casa, as coisas ficaram difíceis, não consegui ser uma pessoa responsável, voltei ao uso das drogas achando que seria resolver a situação, mas não fizerei normalmente e perdi o meu relacionamento. Ela foi pra Londrina, eu fui atrás para resolver, mas não tive jeito voltei sozinho.

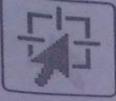
Um certo dia, recebi um convite para ir em uma festa, pois estava muito triste com o abandono da minha ex mulher. Aceitei o convite, fui até a festa e logo conheci a beber e a dançar, fiz uso de intermediário. Encontrei uma menina e quando aceitei o convite tendo relação sexual no motel.

Depois de 4 meses ela me falou que estava grávida, "mas seu filho é" e veio uma linda menina, moramos juntos por um ano que foi de muito amor, carinho, atenção e felicidade.

Um belo dia encontrei a mãe do meu primeiro filho, voltei a me envolvere de i causa e rompimento do meu 2 relacionamento.

Fonte: Reproduzida pela autora

Figura 22 – Texto de T.V.P. (parte 3)


16 → 08 → 066

Fui para festa novamente e conheci outra pessoa e  
 marcamos um encontro, depois de alguns meses recebi uma  
 carta dela dizendo que estava grávida, porém eu estava sendo  
 responsável e trabalhando, marcamos 2 meses, mas como eu queria  
 só festa e bebidas, não deu certo ela foi embora de casa.

Um belo dia fui a uma festa na casa de Show  
 Lisa nasceu, bebi muito e aabei conheci uma mulher, não  
 aguentei e aproximei dela e comecei a conversar e logo ofereci uma  
 bebida e continuei a noite toda, trocamos novos contatos.

No mês de Agosto recebi mais ligação dela, Ela me  
 chamou para passarmos o feriado de dia dos pais juntos e  
 no dia marcado realizamos muitas coisas. Almoçamos e  
 decidimos e assistimos alguns filmes. Ela começou a me beijar  
 até me apaixonar.

Depois de 15 dias ela foi a minha casa, continuei muito  
 feliz a Show até dos quinquênios e a noite fomos a pizzaria e  
 fomos dois dias maravilhosos.

Passamos alguns momentos de briga que foram  
 superando, mas voltei a fazer a bagunça de antes e nos  
 separamos. Eu, arrependido fui atrás dela e pedi para voltar,  
 prometeu que seria diferente, que eu tinha mudado, mas me trudei  
 da mentira, pois eu não tinha mudado.

Voltamos depois de um tempo eu a trai 3 vezes e  
 na terceira vez ela me enganou, minha atual namorada  
 foi embora depois que sabe dessa notícia. Eu a procurei e pedi perdão  
 e ela me aceita de volta.

Hoje somos o casal mais feliz do mundo, pois aprendi  
 a ser homem de verdade e parar de beber.

Assim: Tiago Vieira prode.

credeal

Fonte: Reproduzida pela autora

*Minha história*

*Eu, Tiago Vieira, começo a contar minha história assim sofri muito desde os meus 4 anos. Vejo que Deus é maior na minha vida, recebi o primeiro milagre na infância.*

*Meu pai não era um trabalhador que ganha muito bem, mas o que ele dava para sustentar a nossa casa. A minha mãe não trabalhava pois tinha que cuidar de mim e dos meus irmãos.*

*Um dia pela manhã minha mãe levantou, preparou as roupas para lavar e quando terminou, esqueceu um vidro de quiboa em cima da pia, eu peguei o vidro, entrei para o quarto, peguei uma mangueira, coloquei uma ponta no vidro e comecei a sugar.*

*Eu não consegui ingerir o líquido e chamei minha irmã que também não conseguiu, voltei a sugar novamente e quando assustei engoli o líquido e comecei a passar mal. Levaram-me ao médico, fiquei internado para realizar o exame.*

*O médico chamou a minha mãe e disse para 1% de vida. Passados alguns dias o doutor voltou a conversar com a minha mãe: falou que iria desligar os aparelhos, minha mãe não concordou, mas disse que no outro dia voltaria com uma resposta. Ela foi a igreja e quando lá chegou o pregador revelou que não era a morte, mas é vida e milagre que Deus iria fazer no hospital.*

*E no outro dia o doutor veio ao encontro dela, pediu para assentar-se e falou que eu tinha morrido, minha mãe se assustou e ficou muito triste, escutou o doutor e ela pediu para se despedir de mim.*

*Com muita insistência ele deixou minha mãe entrar na sala restrita onde ficava as pessoas mortas, minha mãe entrou e quando me saudou eu voltei a viver.*

*Todos saíram correndo, gritando “É milagre”. Todos que estavam lá não acreditaram no que tinha acontecido, mandaram eu ir para casa.*

*Eu agradeço a Deus por estar vivo.*

*Um pai faleceu quando eu estava com 7 para 8 anos, comecei a me envolver com más companhias, pois achava que acabaria com a dor que eu tinha da perda do meu pai, mas só piorei: comecei até a usar drogas e a ingerir bebidas alcoólicas para tentar matar a saudade que eu sentia do meu pai. Não vi resultado nenhum.*

*Aos 12 anos já estava bem tranquilo, estava até na igreja. Uma noite, após o culto, eu conheci uma menina, conversamos muitas vezes, até que ela me falou que ainda não tinha conhecido a vida sexual. Ela perdeu a virgindade comigo. Depois de 3 meses ela veio com uma notícia, disse que estava gestante, comecei a ficar preocupado, pois era muito novo e não tinha um bom emprego para sustentar a família.*

*Nasceu uma menina, a coisa mais linda e quando fomos para casa, as coisas ficaram difíceis, não consegui ser uma pessoa responsável, voltei ao mundo das drogas achando que iri resolver a situação, mas só piorei novamente e perdi o meu relacionamento. Ela foi para Rondonópolis, eu fui atrás para resolver, mas não teve jeito, voltei sozinho.*

*Um certo dia, recebi um convite para ir em uma festa, mas estava muito triste com o abandono de minha ex-mulher. Aceitei o convite, fui curtir a festa e logo comecei a beber, fiz uso de entorpecente. Encontrei uma menina e quando assuste já estava tendo relação sexual no motel.*

*Depois de 4 meses ela me falou que estava gestante, “mais um filho”! Veio uma linda menina, moramos juntos por um ano que foi de muito amor, carinho, atenção e felicidades.*

*Um belo dia encontrei a mãe do primeiro filho, voltamos a nos envolver e causou o rompimento do meu relacionamento.*

*Fui para festa novamente e conheci outra pessoa, e marcamos um encontro, depois de alguns meses recebi uma carta dela dizendo que estava gestante, porém eu estava sendo responsável e trabalhando, moramos 2 meses, mas como eu queria só festa e bebidas, não deu certo ela foi embora de casa.*

*Um belo dia fui a uma festa na casa de Show Lua Morena, bebi muito e acabei conhecendo uma mulher, não aguentei e aproximei dela e comecei a conversar e logo ofereci uma bebida e curtimos a noite toda, trocamos nossos contatos.*

*No mês de agosto recebi várias ligações dela, ela me chamou para passarmos o feriado de dia dos pais juntos e no dia marcado realizamos muitas coisas: almoçamos e dormimos e assistimos alguns filmes. Ela começou a me beijar até me apaixonei.*

*Depois de 15 dias ela foi a minha casa, curtimos muito fomos a Chapada dos Guimarães e a noite fomos a pizzaria. Foram dois dias maravilhosos.*

*Passamos alguns momentos de briga que foram superados, mas voltei a fazer a bagunça de antes e nos separamos. Eu, arrependido, fui atrás dela e pedi para voltar, prometi que seria diferente, que eu tinha mudado, mas isso tudo era mentira, pois só tinha piorado.*

*Voltamos depois de um tempo, eu a trai 3 vezes e na terceira vez a menina engravidou, minha atual namorada foi embora depois que sabe dessa notícia. Eu a procurei e perdi perdão e ela me aceitou de volta.*

*Hoje somos o casal mais feliz do mundo, pois aprendi a ser homem de verdade e parei de beber.*

(Autor: T.V.P.)

Notamos que a diferença entre o texto inicial e o texto final é bastante clara. Houve uma melhora significativa na apresentação e na fluidez do texto do aluno. Ressaltamos que esse aluno sempre esteve presente nas aulas do projeto de intervenção, mas não se dispunha a escrever a sua história. Somente quando projetamos as primeiras produções dos demais alunos e realizamos a leitura ele inexplicavelmente passou a escrever seu próprio Relato de Experiência, sendo uma das produções escolhidas para análise pelo fato de ser um aluno presente em todas as etapas do projeto de intervenção.

A leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa precisam ser mobilizadas, mesmo sabendo que há inúmeros desafios, mas conforme apresentamos neste trabalho, vimos que é possível estabelecer projetos, atividades, debates, diálogos em sala de aula que vão ao encontro do desenvolvimento da proficiência leitora e escrita. Quando essas atividades são bem encaminhadas e reflexivas com base teórica, têm-se um novo olhar do professor e do aluno para o desvelar do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O trabalho com o Relato de Experiência mobilizou muitos diálogos e reflexões, possibilitando que cada discente colocasse suas experiências no papel. Com isso, percebemos que o trabalho com a produção textual precisa ser pensado para se obter resultados satisfatórios com a escrita e leitura de textos.

Os alunos da EJA escreveram suas vivências e desenvolveram essas habilidades a partir desse trabalho de intervenção, cujo tema partiu da escolha da turma. Conforme nos esclareceu Solé (1998, p. 43), “Parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

Podemos constatar que esta dissertação está pautada em um projeto de intervenção alinhavado e executado em sua totalidade em etapas que se complementam, o que demonstra que os objetivos foram alcançados pela análise e leitura das produções dos Relatos de Experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita há muito tempo constituem um gargalo em nossa educação, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos não é diferente.

Nossa proposta de intervenção partiu da Linguística Textual para atender aos anseios que observamos em sala de aula, os quais eram diversos, mas com a etapa exploratória que constitui a pesquisa-ação, conseguimos delinear o trabalho com o gênero textual Relato de Experiência a partir de uma abordagem textual dialogada e baseada nas experiências de cada sujeito dentro de uma concepção Freiriana de educação (FREIRE, 1996).

O trabalho com a escrita em sala de aula era visto por mim como algo mecânico e com objetivos delimitados de escrever por escrever, sem funcionalidade, sem circulação dos textos, uma atividade meramente mecânica, formatada. Não havia um encadeamento das leituras, que também não eram diversificadas para atingir um objetivo final, diferentemente do que ocorreu neste trabalho. Poucas vezes realizava diálogos em sala sobre o que era lido, o que tornava o ato de ler enfadonho e cansativo para os alunos.

Com as pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Textual para o desenvolvimento deste trabalho, percebi que haviam, de acordo com Solé (1998), estratégias de leitura para atender a diferentes objetivos e que são aplicadas em sala de aula, mas que até então nunca havia utilizado em minhas aulas, ou aplicava inconscientemente. Isso demonstra que os professores, além da formação inicial de licenciatura, precisam se aprofundar em um campo teórico para o desenvolvimento das aulas. Esse aprofundamento que aconteceu no decorrer do mestrado foi essencial para minha trajetória de professora. Ainda há muitos colegas repetindo os equívocos iniciais e percebemos que a teoria aliada à prática faz uma enorme diferença no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente ao que está relacionado à leitura e à escrita.

Ressaltamos que a compreensão de que é necessário “ter o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, [e] o locutor seja sujeito do seu dizer”, conforme Geraldi (1997), foi de fundamental importância para mobilizar a escrita dos alunos, pois sabemos do lugar-comum que circula em nosso meio, o de que os alunos não escrevem ou não gostam de escrever.

Mesmo com as dificuldades recorrentes da língua escrita, os estudantes tinham o que dizer. Somente com as estratégias propostas durante as leituras e diálogos sobre os textos trabalhados, eles se perceberam como sujeitos que tinham uma ou mais experiências para compartilhar com os demais interlocutores. Essa ação de escrever não se consegue apenas

chegando em sala de aula e pedindo para que se escreva um Relato de Experiência como atividade do dia, há todo um processo a ser elaborado se quisermos um resultado diferente do que temos obtido de um modo geral, pois são atitudes não planejadas, não elaboradas que fazem surgir o aluno que não escreve.

Esse aluno não inicia a escrita porque não compreende a razão, o objetivo, qual direcionamento e muitos ainda perguntam o que o professor fará com aquele texto que ele, aluno, precisa escrever. Sem planejamento teórico-metodológico, dificilmente desenvolveremos a leitura e a escrita em sala de aula de forma profícua, dialogada e interacional.

Vimos que os textos produzidos durante a execução da intervenção proposta gerou espanto nos professores quando apresentamos o resultado final, isso porque aqueles alunos são considerados avessos à escrita. Esta dissertação mostra que se há compromisso, planejamento, estudo e dedicação, as consequências podem ser surpreendentes e reveladoras.

As expectativas desse trabalho foram atingidas, e, especificamente em relação à leitura e à escrita, consideramos que foram superadas. Transformamos alunos que *não escreviam* em sujeitos que passaram a escrever suas ideias, suas vivências, suas reflexões. A escola precisa ser o local da voz do aluno, um lugar de aprendizagem tanto para si quanto para os outros, um espaço que incentive o compartilhamento de experiências.

Todo esse processo trouxe um impacto positivo em mim. Como professora de Língua Portuguesa, pude perceber como minhas práticas eram equivocadas e sem direcionamento para as aulas. Só pude visualizar e ressignificar tudo isso a partir do PROFLETRAS, através das leituras, pesquisas, orientações e muito estudo, derrubando o velho pensamento que insiste em nos fazer acreditar que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

Hoje compreendo que não há como propor qualquer atividade em sala de aula sem estar aliada a uma teoria e tendo um objetivo delineado. Isso tornou minha profissão de ensinar aberta a novos aprendizados.

Não pretendo aqui exaurir os estudos sobre leitura e escrita na EJA e nem teria como fazê-lo, uma vez que a cada dia ampliam-se as pesquisas nesse tocante em nossas academias. Nosso objetivo foi compartilhar uma possibilidade de trabalho em sala de aula através da leitura e escrita com os alunos da EJA, partindo de seu lugar de sujeito que vivencia e transforma a sua realidade. Há aberturas para trabalhos futuros em outras áreas que não foram contempladas nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS. Cadeiras. Disponível em: <<http://academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-14/105-leowegildo-martins-de-melo>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Infância**. Disponível em: <<http://poetadrummond.blogspot.com/2009/08/poesia-de-carlos-drummond.html>>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- APRENDER a aprender. [S.l.: s. n.], 18 ago 2008. 1 vídeo (7 min 49 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_EmzI&t=11s](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI&t=11s)>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ARRUDA, J. R.; TEIXEIRA, F. V. C. S.; BARREIROS, R. C. Memória de leitura: da graduação à prática docente. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. (org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 97-118.
- AZEVEDO, Beatriz Regina Zago. **Emprego, desemprego e subemprego: uma revisão da literatura crítica**. Ensaios, Porto Alegre, 1985. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/928/1213>>. Acesso em: 30 de jan. 2019.
- BAKHTIN, M. M. [1929]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Uma educação por toda a vida fragmentos de uma leitura visionária**. Documento aos fragmentos, para ser lido e dialogado na CONFITEA BRASIL +6 realizada em Brasília, no dia 27 de abril de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 nov.. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Homem, pensamento e cultura: abordagens filosóficas e antropológica: formação técnica**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

CAPA PRECIOSA. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <[https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-WtCaCnW9TaU/UbwVCkYyIrI/AAAAAAAAADw/gdwTPKkopSA/s1600/preciosa\\_filme.jpg&imgrefurl=http://lennofutsal.blogspot.com/2013/06/resumo-do-filme-preciosa-uma-historia.html&docid=icTyx5kVnsl93M&tbnid=xohgTAOB8K9U6M:&vet=1&source=sh/x/im](https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-WtCaCnW9TaU/UbwVCkYyIrI/AAAAAAAAADw/gdwTPKkopSA/s1600/preciosa_filme.jpg&imgrefurl=http://lennofutsal.blogspot.com/2013/06/resumo-do-filme-preciosa-uma-historia.html&docid=icTyx5kVnsl93M&tbnid=xohgTAOB8K9U6M:&vet=1&source=sh/x/im)>. Acesso em: 20 set. 2018.

CAPAS DE LIVROS. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível: <[https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://images.livrariasaraiva.com.br/imagemnet/imagem.aspx/?pro\\_id%3D9384141&qld=90&l=430&a=-1&imgrefurl=https://www.saraiva.com.br/rita-lee-uma-autobiografia-9384141.html&docid=KJS5zlnlymoJVM&tbnid=aOUzmfjhhomRM:&vet=1&source=sh/x/im](https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://images.livrariasaraiva.com.br/imagemnet/imagem.aspx/?pro_id%3D9384141&qld=90&l=430&a=-1&imgrefurl=https://www.saraiva.com.br/rita-lee-uma-autobiografia-9384141.html&docid=KJS5zlnlymoJVM&tbnid=aOUzmfjhhomRM:&vet=1&source=sh/x/im)>. Acesso em: 20 set. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (CEE/MT). Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT, de 20 de dezembro de 2011. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**: Cuiabá, MT, n. 25711, p. 31-32, 28 dez 2011. Disponível em: <[http://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p\\_p\\_id=legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet&p\\_p\\_lifecycle=2&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_cacheability=cacheLevelPage&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_javax.faces.resource=legislacaoDownload&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_in=legislacaoResources&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_legislacaoId=1360](http://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p_p_id=legislacao_WAR_mtprevportlet&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_legislacao_WAR_mtprevportlet_javax.faces.resource=legislacaoDownload&_legislacao_WAR_mtprevportlet_in=legislacaoResources&_legislacao_WAR_mtprevportlet_legislacaoId=1360)>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CUIABÁ. Secretaria de estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Estadual Leovegildo de Melo. Cuiabá, 2014.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa**: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. 2015. 181f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Uberlândia, 2015.

DIAS, Romar Souza; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.77-104.

EJA: 4 histórias e lições de vida. [S. l.: s. n.], 24 set 2016. 1 vídeo (3 min 29 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=si2LMYj4qnU>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIA DO ESTADO DE MATO GROSSO (FIEMT). **Memórias da EJA**. [S. l.: s. n.], 4 de mar de 2015. 1 vídeo (15 min 36 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=vrd9b\\_0oDGA](https://www.youtube.com/watch?v=vrd9b_0oDGA)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo:

Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval. pol. publ. educ. Rio de Janeiro, v. 18, n67, p.389-440, abr/jun. 2010.

GELBCKE, Vanessa Raianna. **A “Preciosa” educação como caminho para emancipação**. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/download/34260/22951>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GURGEL, Raphael. Entre sonhos e tropeços. [S. l.: s. n.], 23 dez. 2014. 1 vídeo (4 min 14 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=XXX\\_EQ02ER4](https://www.youtube.com/watch?v=XXX_EQ02ER4)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

HADDAD Sergio, DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

HOPPE, Marcia Cristina. Concepções de leitura e Prova Brasil. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. (org.). **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 67-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=21073&t=publicacoes>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. São Paulo: IPM, 2018. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

JOHNSON, J.W. **Autobiografia de um ex-negro**. Tradução Robertson Frizero. Porto Alegre: 8Inverso, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica**: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 27, jul./dez. 2001. p. 267-281.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** v. 32, n. 53. Santa Cruz do Sul: Signo, dez. 2007. p. 1-25

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura** – Teoria e Prática. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos.** 10.ed. ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

LEE, Rita. **Rita Lee:** uma autobiografia. São Paulo: Globo, 2016.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rosseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros Discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (org.). **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Rousseau e a forma moderna de autobiografia.** In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), IX., 2004, Porto Alegre.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Área de Linguagens. Cuiabá: Secretaria de estado de educação, 2012a. 128p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Secretaria de estado de educação, 2012b. 128 p.

NASCIMENTO, Edson Arantes do. **Pelé:** a autobiografia. Trad. Henrique Amat Rego Monteiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

PALHARES, Isabela; DIÓGENES, Juliana. Três em cada 10 são analfabetos funcionais no país. **O Estado de S. Paulo**, [S.l.], 06 ago. 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PASSARELI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção: Lee Daniels. Intérpretes: Gabourey Sidibe, Mo'nikque, Paula Patton e Mariah Carrey. [S. l.]: Lyons Gate; 2009. 1 DVD (110 min), son., color.

PRECIOSA: sinopse. In: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível: <<https://www.google.com.br/search?kgmid=/m/05c46y6&hl=pt-BR&kgs=ea002068f99c426f&q=preciosa+-+uma+hist%C3%B3ria+de+esperan%C3%A7a&shndl=0&source=sh/x/kp&entrypoint=sh/x/kp>>. Acesso em: 20 set. 2018.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Scielo. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Julina Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela, AMORIM, Antonio. **Os sujeitos estudantes da EJA**: um olhar para as diversidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 122-135. jan./jun.2018.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SERCUNDES, M. M. I. **Sobre o que se escreve na escola**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: Artigo de Periódico, Dissertação, Projeto, Relatório Técnico e/ou Científico, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação e Tese. São Leopoldo, 2019. 172 p.

VIEIRA NETO, José. **A urbanização da região centro-oeste brasileira**. Espaço em Revista. vol. 10, nº 1. jan/dez. 2008.

## ANEXO A – FICHA DE SONDAAGEM

### ESCOLA ESTADUAL LEOVEGILDO DE MELO

**Disciplina:** Língua Portuguesa  
**Turmas:** 2º segmento A e B  
**Professora:** Sculine Assunção Souza Domingues da Silva  
**Área de conhecimento:** Linguagem

#### Ficha de Sondagem

##### Dados Pessoais e Familiares

Discente: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ 2º segmento \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_  
 Estado Civil:  
 Casado- ( ) Solteiro- ( ) Separado- ( )  
 Viúvo- ( )  
 Tem filho?  
 Não ( ) Sim ( ) Quantos: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_

##### Escolaridade dos Pais

**Pai**  
 ( ) Nunca foi à escola  
 ( ) Estudou até 1ª série / 2ª série  
 ( ) Estudou até 3ª série / 4ª série  
 ( ) Estudou até 5ª série / 6ª série  
 ( ) Estudou até 7ª série / 8ª série  
 ( ) Ensino Médio  
 ( ) Ensino Superior

**Mãe**  
 ( ) Nunca foi à escola  
 ( ) Estudou até 1ª série / 2ª série  
 ( ) Estudou até 3ª série / 4ª série  
 ( ) Estudou até 5ª série / 6ª série  
 ( ) Estudou até 7ª série / 8ª série  
 ( ) Ensino Médio  
 ( ) Ensino Superior

##### Trabalho

Está empregado?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não

Situação do trabalho?  
 ( ) Carteira Assinada  
 ( ) Contratado por tempo determinado  
 ( ) Funcionário Público  
 ( ) Autônomo

Tempo em que está no emprego?  
 ( ) Menos de 1 ano  
 ( ) 1 a 2 anos  
 ( ) 3 a 5 anos  
 ( ) Mais de 6 anos

Total de horas diárias no emprego:

( ) 1 h a 5 h  
 ( ) 6 h a 8 h  
 ( ) 9 h a 12 h  
 ( ) mais de 12 h

Idade em que começou a trabalhar?  
 ( ) menos de 10 anos  
 ( ) 10 anos a 14 anos  
 ( ) 15 a 18 anos

Principais ocupações no primeiro trabalho

\_\_\_\_\_

Usa no trabalho os conhecimentos que aprende na escola?  
 ( ) Sim ( ) Não

Quais conhecimentos que você aprende na escola e usa no trabalho?

\_\_\_\_\_

Faixa salarial  
 ( ) Não tem renda  
 ( ) Menos de 1 salário mínimo  
 ( ) 1 a 2 salários mínimos  
 ( ) 3 a 4 salários mínimos  
 ( ) 5 a 6 salários mínimos  
 ( ) mais de 6 salários mínimos

Profissão que gostaria de exercer

##### Lazer e outros aspectos do cotidiano

O que você faz nas horas de folgas?

\_\_\_\_\_

O que mais costuma ler?

\_\_\_\_\_

O que você assiste na televisão?

##### Vida Escolar

Faixa etária em que iniciou a vida escolar

( ) 3 a 5 anos  
 ( ) 6 a 8 anos  
 ( ) 9 a 11 anos  
 ( ) mais de 12 anos

Série em que interrompeu os estudos

( ) 1ª / ( ) 2ª / ( ) 3ª / ( ) 4ª / ( ) 5ª / ( ) 6ª / ( ) 7ª / ( ) 8ª

Quais foram os motivos que levaram você a interromper seus estudos?

---



---

Idade em que voltou a estudar

- ( ) 13 a 15 anos  
 ( ) 16 a 21 anos  
 ( ) 22 a 25 anos  
 ( ) 25 a 35 anos  
 ( ) 36 a 50 anos

Quais foram os motivos que levaram você a retornar aos estudos?

---



---

Qual é a matéria mais fácil de aprender?

- ( ) Geografia  
 ( ) Inglês  
 ( ) Artes  
 ( ) Ciências  
 ( ) Educação Física  
 ( ) História  
 ( ) Língua Portuguesa  
 ( ) Matemática

Qual é a matéria mais difícil?

- ( ) Geografia  
 ( ) Inglês  
 ( ) Artes  
 ( ) Ciências  
 ( ) Educação Física  
 ( ) História  
 ( ) Língua Portuguesa  
 ( ) Matemática

Quais são as maiores dificuldades para estudar?

---



---

Leitura de textos

- ( ) Lê bem  
 ( ) Não lê bem  
 ( ) Lê razoavelmente

Escrita de textos

- ( ) Escreve bem  
 ( ) Não escreve bem  
 ( ) Escreve razoavelmente

Você gosta de sua escola? Quais são as suas sugestões para melhorá-la?

---



---



---



---

Quais tipos de textos você gostaria de ler e escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

---



---



---



---

Sobre quais assuntos você gostaria de aprender?

---



---



---



---

Apresente-se para mim, sua professora de Língua Portuguesa, Seuline!

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

### **Tecnologia**

Utiliza Facebook, WhatsApp e/ou outras redes sociais?

- ( ) Sim ( ) Não

Possui celular com internet?

- ( ) Sim ( ) Não

Espaço para expandir as questões anteriores

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**ANEXO B – HISTÓRIA DA MINHA INFÂNCIA***História da minha Infância*

**N**o ano de 2008 estava com 13 anos de idade, minha mãe chegou até mim e falou : ---você vai morar com seu tio em Chapada dos Guimarães. Eu disse: O quê!? Como assim mãe! Por quê irei morar com meu tio?

Então ela me falou: ---você não está indo bem na escola e como castigo você vai para lá! No princípio fiquei triste, pois pensei “minha mãe não gosta mais de mim”, nossa fiquei arrasada! Naquela noite chorei muito e tive medo porque era uma nova fase pra mim, ir para outra cidade, um lugar totalmente diferente do que eu imaginava.

Chegou o dia da viagem, eu estava com coração na mão, com um nó na garganta, estava pela primeira vez em uma rodoviária pensando que Chapada era muito longe, o ônibus encostou , entrei no ônibus e parti.

Quando ele se aproximou da rodoviária da cidade, olhei em volta e pensei: “que cidade estranha, só tem mato”.

Uma hora depois chegou outro ônibus muito velho, disse : ---”Meu Deus”, olhei para o céu e disse as seguintes palavras:---”Isso só pode ser pecado”. Demorou cerca de uma hora para que o ônibus chegasse à comunidade de Mamedí. Passando por uma ponte, vi meu tio com a família pescando, então acenei para eles, já à noite cheguei.

Olhei para uma porteira de madeira e vi uma moça me aguardando, então ela me abraçou e falou: ---Prazer meu nome é Rosiane! Sou sua prima, vamos entrar. Eu disse: ---sim vamos, gente como andei! E no meio da escuridão vi três cozinhas de barro, à primeira vista estava muito estranho, quando entrei em uma delas, tinha uma bacia cheia de pamonha fresquinha, comi uma e fui conhecer o restante da casa, na primeira noite não dormi, chorei em silêncio.

No dia seguinte acordei em um lugar totalmente novo, olhei de um lado para o outro e pensei: “Deus só mato para todo lado”! Havia muitos animais, galinha, porcos, vaca, etc.

Abracei meu tio que até o momento não conhecia e então

conheci onde seria a minha casa, minha prima me levou para conhecer a todos que viviam naquela fazenda, ao todo eram mais de três famílias que moravam ali. Até para ir ao banheiro tinha que ir ao mato. Nossa como eu tinha medo!

Quando levantava de madrugada, pegava uma lanterna para sair da casa, eu acordava minha prima e saíamos.

As tarefas diárias eram limpar a casa, lavar louça e depois debulhar milho para dar as galinhas, arrumar a lavagem para dar aos porcos durante o dia, depois de fazer as tarefas eu e minha prima íamos andar pelo pasto, como era gostoso e ao mesmo tempo tinha um pouco de medo.

Minha tia gostava de contar histórias de Saci-Pererê e Curupira, certo dia ela me falou que quem não era batizado o curupira pegava e levava embora, logo depois ela veio e me falou: ---vai até a minha mãe e pega um tacho para eu fazer um doce. Isso era umas 11:00 horas da manhã. Fui até a estrada de areia fofa, era tão difícil de andar e para correr então, estava eu lá pensando ainda na história que ela tinha me contado. Eu não sabia se andava ou se corria, pois estava com medo do tal curupira, cheguei até a casa, peguei a panela e voltei correndo, minha tia não se agüentava de tanto rir de mim. Na semana seguinte fui matriculada na escola da comunidade de João Carro, quando começaram as aulas eu fiquei empolgada, pois tínhamos que pegar ônibus escolar, nossa, quando chegava perto de passar, de longe já ouvíamos o barulho do motor e saíamos correndo para embarcamos logo, o ônibus dava muitas voltas antes de chegar à escola que era totalmente diferente, não tinha muros e nem portões, mas era muito boa. À medida que ia me enturmando e conhecendo novas pessoas, tudo ia ficando mais fácil e me interessava cada vez mais o lugar, meu tio nos levava para várias festas. Eu adorava dançar e pela primeira vez na vida eu fui a uma festa, estava muito empolgada com a idéia de sair.

Um belo dia me falaram: --- vamos para roça colher mandioca e catar só os restolhos (as sobras) da plantação para que possamos fazer farinha, no dia seguinte fomos para um galpão onde iria fazer a farinha, passamos o dia todo descascando as mandiocas e jogando

dentro de uma caixa de água onde era lavada a mandioca, tinha que entrar dentro da caixa para pisar nas mandiocas e ir limpando, o pé doía muito, enchia de bolhas. Só depois desse processo que jogávamos a mandioca na trituradora para depois prensar e tirar a goma, o que depois de descansar viraria o polvilho.

*P. de M. C.*



## ANEXO C – HISTÓRIA DA MINHA VIDA

*História da minha vida*

**E**u tive uma infância muito pobre, meu pai bebia muito e não tínhamos moradia fixa. Minha mãe não podia sair para trabalhar, pois precisava cuidar de mim e dos meus seis irmãos. Quando completei oito anos de idade, ganhamos uma casa da prefeitura. Ficamos muito felizes e ansiosos para conhecer a casa nova. Depois de uma semana, finalmente conhecemos a casa nova! Era bonita e tinha um quintal enorme! Mas não me acostumei naquele lugar e resolvi morar com minha avó. Voltei para o mesmo lugar de onde tinha saído, convivi com minha avó materna por quatro anos, pois ela era muito rígida. Aos 13 anos de idade, fugi da casa da minha avó e passei a morar com a minha mãe, na casa que tínhamos ganhado.

Depois de quatro anos longe de minha família achei que as coisas haviam mudado, mas percebi que não! O meu pai continuava bebendo, mas a minha mãe já podia trabalhar, pelo menos uma coisa boa, ou talvez não, no trabalho de minha mãe ela conheceu um rapaz do maranhão e se apaixonou, tiveram um relacionamento por dois anos. Minha mãe nos deixou e foi morar em Goiânia com o rapaz que ela tinha um relacionamento e então passei a morar com o meu pai mesmo sabendo que ele bebia muito e ficava insuportável: percebem como foi um furacão em minha vida? E não parou por ai depois que minha mãe foi embora, fiquei um tempo sem estudar e só agora com 17 anos voltei para escola, mas continuo longe da minha mãe e agora longe de meu pai também.

Minha família foi separada pelo destino, para nos mostrar o verdadeiro valor da família e agora que aprendi isso, me arrependo de todas as vezes que briguei com minha mãe e com meu pai, mas se até hoje eu não cai, é por que tem um Deus que me sustenta e me faz focar no que é bom para mim, fui instruída pela vida e aprendi o

que é maturidade com a vida. (Existem dias de lutas e dias de glória). Isso significa que temos que ir há luta! Para termos a nossa glória. E se vêm obstáculos grandes e difíceis para nós, não se desanime! Sabe por quê? Porque se vêm é por que somos capazes de passar por eles.

*J. A. S.*



## ANEXO D – FRAGMENTO DO LIVRO RITA LEE: UMA AUTOBIOGRAFIA

### O casarão

Para sossegar a caçula, a senha era “dá uma mamadeira e liga o rádio”. Entre um reclame do Biotônico Fontoura e um capítulo da novela, meu direito de nascer como *baby boomer* paulistana foi regado a Carmen Miranda, Emília Borba, Nelson Gonçalves, Doris Day, Fred Astaire e Mario Lanza. Dizem que eu era feliz e sabia, uma infanta normal que passava o dia na minha bem-aventurada insignificância, dentro de uma sagrada família onde eu, por tabela, viajava na modernidade das cinco mulheres geniais que me cercavam: Chesa, minha iluminada mãe; Balú, minha fada madrinha; Carú, minha bela irmã adotiva italiana; Mary Lee e Virgínia Lee, minhas duas hilárias manas de sangue. Esse harém desvaireado estava sob o comando de Charles, meu pai, 45 anos mais velho que eu, fã de Inezita Barroso, ex-sargento da Revolução de 1932 e provável futuro assassino de Getúlio Vargas.

O extenso porão, que ocupava toda a área do velho casarão dos anos 1920 da rua Joaquim Távora, 670, na Vila Mariana, era o grande palco das idiossincrasias de nossa família “Addams”. Tinha tetos e paredes forrados com desenhos, paisagens, fotos de artistas de cinema e da música, contos de fadas, animais, santos, marcas de produtos, sobras de pano, capas de revistas, mosaicos de louças quebradas, enfim, pensávamos mil vezes antes de jogar qualquer obra de arte no lixo. Esse visual lisérgico era, claro, obra da mulherada quando ainda nem existia televisão. A parte do porão que cabia a meu pai era a do estoque de mantimentos, caso estourasse uma guerra, e um laboratório para suas experiências “científicas”. Certa vez, Charles inventou um adubo poderosíssimo e plantou tomate. O resultado foi próximo ao de *João e o pé de feijão*: os tomates subiram até o telhado e o harém fez questão de tirar uma foto comprovando o êxito.

Ao lado do laboratório havia, ainda no porão, um palquinho montado onde nós três nos apresentávamos, Las Hermanas Sisters, em esquetes variados. O script mudava de acordo com nossas reivindicações, como, por exemplo, um manifesto contra a estética vigente que privilegiava crianças gorduchinhas, algo injusto para nós, as manas esqueléticas do bairro. Subíamos no palquinho encenando *As magrelas felizes*, exigindo o fim da obrigação de tomar óleo de fígado de bacalhau todas as manhãs, quando o Biotônico Fontoura era muito mais gostoso como ativador de apetite infantil. Fora que ainda dava um certo baratinho. Mary, dez anos mais velha do que eu e seis mais que Virgínia, era a diretora das peças e nos ensaiava muito bem.

O porão era tão grande, tão grande que meu pai passou anos sem saber que o harém liberava o pedaço para gatos de rua pernoitarem por lá. Em frente à nossa casa ficava a padaria América, cujo dono, um simpático português que arrotava tão alto que a rua toda ouvia, facilitava na cumplicidade fornecendo restos de massarocas diversas de modo a nunca faltar alimento para o zoo noturno. Quando Charles acordava, sempre às quatro da manhã, os espartinhos voavam para os muros e só voltavam às sete da noite, depois que o Sargento ia dormir.

Lembro que, ao tratar do assunto “órgão genital feminino” na presença do meu pai, o harém apelidou o tal de Emília Borba: “Lavou bem sua emília borba?”. Marlene era o seio: “O sutiã novo tá machucando a marlene”. O órgão genital masculino era “alves”, de Chico Alves: “O alves do Nijinsky é fofinho”.

Lembro poucos detalhes dos lugares onde morei no decorrer da vida, mas o casarão da rua Joaquim Távora, telefone 703-487, permaneceu intacto na minha memória. Era na ampla cozinha que as mulheres passavam o dia inteiro escutando rádio, costurando e cozinhando. Havia um balcão de ponta a ponta onde as massas eram preparadas, batidas e deixadas em descanso para depois serem estendidas e cortadas sobre borrifos de farinha. Na ponta desse mesmo balcão, ficava a maquininha manual de moer café de Charles.

Do outro lado da parede estava a copa, que se comunicava com a cozinha através de uma janelinha tipo as usadas em restaurantes, ideia de Chesa para facilitar a arrumação da mesa. Lá também ficava sua máquina de costura e a mesa do café da manhã, almoço e jantar do dia a dia. Da copa saía o corredor do Déin, o relógio de parede que badalava de hora em hora e que se escutava pela casa toda. Nesse mesmo corredor havia um banheiro completo, com um chuveiro elétrico que sempre dava choque ao botar a mão no registro, um armário grande onde guardávamos remédios, papel higiênico, toalhinhas de menstruação, esparadrapo, aventais, fraldas. Mas minhas irmãs e eu preferíamos tomar banho de banheira a gás no andar de cima, onde ficavam os quatro quartos.

O casarão todo tinha pé direito bem alto, as portas eram pesadas, os janelões largos, os ornamentos das paredes pintados à mão e cada quarto e sala tinha um carimbo diferente. Saindo do corredor havia uma salinha com o telefone de parede, a mesinha com a agenda telefônica e, ao lado, um majestoso vitral oval que projetava as cores do sol nas paredes, e tudo virava um arco-íris. A saleta do telefone dava para a salona de jantar com uma mesa de madeira compacta escura e oito cadeiras de espaldar reto e duro que deixavam a bunda doída depois de cinco minutos. O lustre era lindo, cinco cúpulas de vidro fumê com florais imitando Lalique que mal iluminavam o local, mas davam um charme parisiense ao ambiente. Era lá que rolavam os almoços de Páscoa e Natal, e quando Charles ia pescar, o harém empurrava mesa e cadeiras e abria um belo espaço para as meninas dançarem ao som do rádio em volume máximo.

A sala de jantar dava para duas outras, o hall de entrada e a sala de visitas com a radiovitrola Telefunken, o piano de Chesa, um sofá e duas poltronas de gobelim meio puídas, herança de minha avó Rita. Pendurada na parede do hall de entrada, uma reprodução do Cristo crucificado de Dalí, da qual eu morria de medo.

Uma escada com corrimão levava até o andar de cima em duas etapas; no fim da primeira havia um quadro de Nossa Senhora segurando o menino Jesus, onde dávamos uma paradinha, tocávamos o quadro e fazíamos o sinal da cruz; a segunda etapa terminava num altarzinho com uma imagem grande de Nossa Senhora Aparecida, que Chesa costumava levar de casa em casa na rua, e era costume que cada vizinho pendurasse uma

joia no manto de veludo azul. Charles, que nunca se persignava na subida da escada, dizia para nós que ia vender as joias da virgem e comprar sorvete, o que as filhas, no fundo, achavam uma boa ação.

No segundo andar, Charles e Chesa ocupavam o quarto maior que dava para a rua, Mary tinha um só dela, Virgínia e eu dividíamos um e Balú e Carú outro. Tinha um só banheiro para todos. Para meu pai, que levantava horas antes do harém, tudo bem, mas para nós era uma guerra do tipo quem pulava da cama mais rápido ganhava o direito de fazer xixi em paz. Ao lado do banheiro havia um terraço imenso que ocupava metade do andar de cima e dava vista para os fundos da vizinhança. Era onde tomávamos banho de sol e jogávamos peteca e queimada. Foi lá que avistei meu primeiro disco voador. Na descida da escada não havia parada, as meninas escorregavam feito bombeiro segurando o corrimão, com os pés apoiados no rodapé.

O enorme porão com várias saletas ficava no mesmo piso do quintal, onde estavam a famosa horta do meu pai e um puxadinho que abrigava dois tanques e um banheirinho extra. A garagem também era propriedade exclusiva de Charles e de suas ferramentas sempre em ordem impecável. Lá quem reinava era seu Jeep Willys 1951, placa 70050. Assim que chegava do consultório, meu pai colocava um cobertor sobre o capô para que o motor esfriasse aos poucos e “as partes de metal ‘desdilatassem’ com suavidade”, explicava ele.

De manhã cedinho, o litro de leite e o filão de pão já estavam dentro da caixa do correio. A única vez que foram roubados foi um escândalo na rua. Sábado rolava feira dois quarteirões abaixo. Charles e o harém iam direto às suas bancas prediletas e as meninas descolavam um pé de moleque aqui, uma raspinha de cacau ali, uma azeitoninha acolá. Voltávamos todos carregados e felizes. Fazer feira era farra das boas.

### Trauma

Manhã, tão bonita manhã... e eis que Chesa compra na feira uma patinha amarelinha e dá de presente à Virgínia, que a batiza de Debora, coisinha mais fofa da casa, paparicada por todos enquanto crescia a olhos vistos. Durou um ano. Num domingo de Páscoa, as mulheres voltaram da missa e... Cadê Debora? “Ó, céus, os gatos atacaram!” Antes tivessem. Lá estava o harém reunido na mesa do almoço, todos os anos preparado por meu pai, quando entra o chef Charles, triunfante, carregando Debora depenada e tostadinha numa forma cercada de batatas, maçãs e farofa. Gritaria e debandada geral, o carrasco comeu sozinho sua vítima. Esta é da série “como fazer da Páscoa um enterro histórico e o pacto de nunca comer pato até o fim da eternidade”.

## ANEXO E – FRAGMENTO DO LIVRO AUTOBIOGRAFIA DE UM EX-NEGRO

## CAPÍTULO I

Ao escrever estas páginas, estou divulgando o maior segredo de minha vida, o segredo por alguns anos guardado com muito mais cuidado que qualquer um de meus bens materiais. É, para mim, um curioso estudo analisar os motivos que me levam a fazer isso. Sinto que sou tomado pelos mesmos impulsos que forçam o réu inconfesso a escolher alguém para ser seu confidente, mesmo sabendo que é possível, e quase certo, ser essa a sua perdição. Eu sei – estou brincando com fogo, e sinto a mesma excitação dos passatempos mais fascinantes. Creio, sobretudo, ter encontrado uma espécie de desejo selvagem e diabólico de reunir todas as pequenas tragédias de minha vida e com elas pregar uma peça na sociedade.

Sinto também um vago sentimento de insatisfação, de arrependimento, quase de remorso, para o qual busco um alívio – falarei sobre isso no último parágrafo deste relato.

Nasci em uma pequena cidade da Geórgia alguns anos depois do fim da Guerra Civil<sup>1</sup>. Não mencionarei o nome da cidade, pois ainda há por lá pessoas com possíveis conexões com esta narrativa. Tenho apenas uma vaga lembrança do lugar onde nasci. Por vezes, fecho os olhos e recordo, como num sonho, fatos que parecem ter acontecido há séculos, em outro mundo. Posso ver nessas imagens nebulosas uma pequena casa — estou certo de que não era grande

## ANEXO F – FRAGMENTO DO LIVRO PELÉ, A AUTOBIOGRAFIA

## 1 | O menino de Bauru

“O maior gol que marquei na vida foi uma tabelinha com Celeste: nós o chamamos de Edson Arantes do Nascimento – Pelé.”

DONDINHO, PAI DE PELÉ

Por mais tempo que a gente viva, nunca esquece a juventude. A memória é como um filme a que só nós mesmos podemos assistir. Para mim, a infância é a melhor parte desse filme: muitas vezes meus pensamentos voltam às experiências que vivi – à inocência e às travessuras daquela época, e aos sonhos e pesadelos também.

Minha cidade natal é Três Corações, em Minas Gerais. A região é muito rica em minerais, especialmente ouro: os primeiros exploradores portugueses ficaram impressionados com a abundância e o esplendor do precioso mineral amarelo e se estabeleceram ali para explorá-lo. Entre eles havia um fazendeiro. Era um homem responsável, trabalhador e dedicado ao pedaço de terra que adquirira às margens do rio Verde. Pediu ao representante local da Coroa portuguesa permissão para construir uma capela, e ela foi concedida. Quando a capela ficou pronta, chamou-a de Sagrados Corações de Jesus, Maria e José. O nome dado à capela, em homenagem aos três Sagrados Corações em que o fazendeiro tinha tanta fé, tornou-se com o tempo o nome do lugar – Três Corações.

**ANEXO G – FRAGMENTO DO LIVRO O DIÁRIO DE ANNE FRANK****12 DE JUNHO DE 1942**

Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda.

**COMENTÁRIO ACRESCENTADO POR ANNE  
EM 28 DE SETEMBRO DE 1942**

*Até agora você tem sido um grande apoio para mim, como também tem sido Kitty, para quem tenho escrito com regularidade. Esse modo de manter um diário é bem melhor, e agora mal posso esperar os momentos de escrever em você.*

*Ah, estou tão feliz por ter você comigo!*

**DOMINGO, 14 DE JUNHO DE 1942**

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.

Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e *you* foi o primeiro que vi, talvez

um dos meus melhores presentes. Depois, em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, *Camera obscura* (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro), um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já que me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.

Depois, Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Na hora do recreio, distribuí biscoitos para os meus colegas e professores e, logo depois, estava na hora de voltar aos estudos. Só cheguei em casa às cinco horas, pois fui à ginástica com o resto da turma. (Não me deixam participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar.) Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. Depois, todos fizeram uma roda em volta de mim, dançaram e cantaram "Parabéns pra você". Quando cheguei em casa, Sanne Ledermann já estava lá. Ilse Wagner, Hanneli Goslar e Jacqueline van Maarsen vieram comigo depois da ginástica, pois somos da mesma turma. Hanneli e Sanne eram minhas melhores amigas. As pessoas que nos viam juntas costumavam dizer: "Lá vão Anne, Hanne e Sanne." Só fui conhecer Jacqueline van Maarsen quando comecei a estudar no Liceu Israelita, e agora ela é minha melhor amiga. Ilse é a melhor amiga de Hanneli, e Sanne é de outra escola e tem amigos lá.

Elas me deram um livro lindo, *Nederlandse Sagen en Legendes* [*Dutch Sagas and Legends*], mas por engano deram o volume II, por isso troquei dois outros livros pelo volume I. Tia Helene me trouxe

um quebra-cabeça, tia Stephanie, um broche encantador, e tia Leny, um livro fantástico: *Daisy's bergvakantie* [*Daisy Goes to the Mountain*].

Hoje de manhã, fiquei na banheira pensando em como seria maravilhoso se eu tivesse um cachorro como Rin Tin Tin. Eu também iria chamá-lo de Rin Tin Tin e o levaria para a escola; lá, ele poderia ficar na sala do zelador ou perto dos bicicletários, quando o tempo estivesse bom.

### SEGUNDA-FEIRA, 15 DE JUNHO DE 1942

Minha festa de aniversário foi no domingo à tarde. O filme de Rin Tin Tin fez o maior sucesso entre minhas colegas de escola. Ganhei dois broches, um marcador de livros e dois livros.

Vou começar dizendo algumas coisas sobre minha escola e minha turma, a começar pelos alunos.

Betty Bloemendaal parece meio pobre, e acho que talvez ela seja. Ela mora numa rua que não é muito conhecida, no lado oeste de Amsterdã, e nenhuma de nós sabe onde fica. Ela se dá muito bem na escola, mas é porque estuda muito, e não porque seja inteligente. É muito quieta.

Jacqueline van Maarsen é, talvez, minha melhor amiga, mas nunca tive uma amiga de verdade. No começo, achei que Jacque seria uma, mas estava redondamente enganada.

D.Q.<sup>1</sup> é uma garota muito nervosa que sempre esquece as coisas, de modo que os professores vivem passando dever de casa extra para ela, como castigo. É muito gentil, especialmente com G.Z.

E.S. fala muito e não é engraçada. Vive mexendo no cabelo da gente ou tocando em nossos botões quando pergunta alguma coisa. Dizem que ela não me suporta, mas não ligo, porque também não gosto muito dela.

---

<sup>1</sup> Iniciais conferidas aleatoriamente para preservar a privacidade das pessoas.

## ANEXO H – RELATO DE MINHA VIDA

nome: Adrielly Gonçalves Pereira.

### Relato da minha vida

Há 4 anos atrás quando eu tinha 12 anos.

comecei a me tornar uma menina valente e sair e a andar com pessoas que lutio, usavam drogas. Eu sem conhecimento nenhum comecei a usar maconha, fuma cigarro sair me envolver com garizada.

De tanto que fiquei rebelde minha mãe foi se entristecendo e eu usando droga, bebendo, lutando, parei até de estudar.

3 anos se passaram e do mesmo jeito até que dia 10 de julho de 2017, eu comecei a namorar com um preso mais não podia ir. Eu sofria, chorava, tinha perturbação da ra dele, todos me julgavam por estar com uma pessoa que nem conhecia, mais eu estava sempre com ele fechando 10 a 10. Ele sempre me aconselhou a andar com pessoas boas me jurava muito amor, carinho, me protegia sempre, me ajudava, me aconselhava a estudar mais, eu nunca dei ouvidos a ele o que ele dizia. Comecei a lutar festa, ele brigava comigo, mas sempre buendo meu bem, mas nem dava bola até que um dia eu comecei a conversar com





um preso que estava no mesmo lugar que ele, mas ele não sabia.

É sempre falava que me amava, eu sempre como família dele sempre me deu apoio depois de um ano que eu ia visitar no dia 26 de julho de 2018 ele descobriu que eu estava conversando com esse guru e ele foi terminar comigo. nesse dia meu mundo desabou no dia 27 de julho 2018. Eu completei 16 anos e estou acabada perdi o amor da minha vida mais creio que o senhor Jesus vai me trazer de volta e hoje dia 30 de julho de 2018 estou escrevendo esse pequeno relato da minha vida.

Autora: Adrielly Gomealves Pereira

## ANEXO I – A HISTÓRIA DA MINHA VIDA

Ana Beatriz Alves

A História da minha vida

Eu me chamo Ana Beatriz, nasci em Curitiba no dia 02/10/2018 minha mãe engravidou com 15 anos.

A minha infância não foi tão interessante, pois me lembro muito pouco dela.

Fui criada pelo meu padrasto desde os meus 02 meses, pois meu pai biológico nunca me reconheceu como filha e o meu padrasto disse meu pai desde então.

Minha mãe foi casada com meu padrasto por 10 anos, e nesses anos eu ganhei mais 2 irmãos: o Gustavo e o Guilherme.

O momento mais difícil da minha vida foi ter meus pais se separando, eu tinha 10 e meus irmãos 7 e 3.

Minha mãe mudou muito com essa separação, passou de mãe cuidadora para uma mãe que só queria saber de festa e sem responsabilidade.

Eu tive que assumir o papel de mãe além de ser a irmã mais velha dos meus irmãos: fazia comida, arrumava a casa, ajudava nos trabalhos escolares e mandava para a escola.

O meu pai sempre nos visitava e eu contava para ele o que minha mãe

\*\*\*\*\*



estava fazendo sucesso, eu ficava muito triste. Com isso no ano de 2012 voltamos a morar com ele e tudo melhorou.

Eu nunca me dei muito bem com a minha mãe, porém sentia falta dela e isso me deixava triste e muito rebelde: fui expulsa da escola, brigada com minha família e desobedeia o meu pai.

Eu fiquei 2 anos sem estudar e fui morar com a minha avó materna e ela se tornou minha mãe, até hoje eu moro com ela.

Hoje em dia considero minha vida uma vida de estudo, peso nada, tenho uma boa convivência com a minha mãe continuo sendo criada pelo meu pai e sempre estou ao lado dos meus irmãos.

Ainda falta muita coisa para eu me sentir realmente feliz e realizada, mais isso eu conquistarei com o passar do tempo.

Fim.

## ANEXO J – HISTÓRIA SOBRE MINHA VIDA

data 29/08/18

S T Q Q S S Q

## História sobre minha vida

nome: Karolyne Gonçalves da Silva  
 idade: 7<sup>o</sup> A 8<sup>o</sup>

Meu nome é Karolyne Gonçalves da Silva  
 e tenho mais um irmão.

Morrei na minha infância no bairro  
 Durso Lino com meus pais e meus irmãos  
 na minha infância não foi muito  
 feliz, pois meu pai sofria com problema de  
 saúde e tinha vício alcoólico, por isso  
 se separou da minha mãe, quando eu  
 tinha dois anos de idade minha mãe, foi  
 embora para viver a vida dela, e meu pai  
 continuou a criação minha, e de meus  
 irmãos, quando completei 14 anos.

meu pai veio a falecer, algum meses  
 depois do falecimento do meu pai,  
 conheci um homem que tornou-se  
 meu marido, fiquei casada com essa  
 pessoa por oito anos, e nesse período  
 tive dois filhos, hoje encontro casada,  
 mais não com mesma pessoa, me  
 separei do meu primeiro marido  
 fiquei um ano solteira depois desse  
 tempo, conheci outra pessoa que eu  
 estou casada hoje.

data 29/08/18

S T Q Q S S D

Refletindo pela separação dos meus pais,  
o sentimento que eu tive foi tristeza, pois,  
eu estava na infância e precisava muito  
do amor da minha mãe, mais hoje  
entendo que nem tudo na mesa  
rida e do fato que nós queremos e  
imaginamos.

e tive que aprender com meu pai  
na falta de minha mãe, e agradeço  
a Deus por tudo que ele preparou na  
minha vida.

## ANEXO K - HISTÓRIA DO LEANDRO

13/08/2018

Aluno: Leandro G. Sontano 7/8<sup>º</sup>AB prof: Sueline

## História do Leandro

Eu nasci no dia 15/03/1996, em Cuiabá, MT. Tenho 22 anos. Com 2 anos fui para Coxias do Sul, com meus pais e voltei para Cuiabá com 3 anos mais e fui morar no bairro 1<sup>º</sup> de março na casa da minha tia porque meu pai tinha vendido a nossa casa para ir embora para Coxias mas com pouco tempo ele conseguiu comprar outra casa e voltamos morar no mesmo bairro de antes, Alto da Serra.

Agora irei falar um pouco da minha personalidade e do meu jeito!

Desde criança sempre gostei muito de brincar e viver mas na rua que em casa, sempre fui muito obediente com meus pais e sempre muito calmo com as pessoas (até hoje) a brincadeira que eu mais gosto e gosto de fazer é saltar pipô (até hoje gosto)

Comforme o tempo foi passando, fui crescendo e como tinha que ajudar em casa porque sei meu pai quer sempre trabalhar, daí o certo era ajudar também mesmo.

Tendo um retardo de comprar um móvel porque de hoje adoro um móvel, eu me esforçava para comprar e hoje tenho uma.

Hoje em dia eu me ocupando muito de não ter estudos e ter terminado meus estudos.

Em 22 anos voltei a estudar e de "us qui" sei vou terminar e fazer uma faculdade e realizar todos os meus projetos.

## ANEXO L - COMEÇO TRISTE



15.08.18.



15.08.18.



## Começo triste

Quando eu tinha 13 anos queria muito aprender a trazer cigarro com o "niga". Eu aprendi.

Um dia sai com a minha cunhada para o centro, chelemos muito, ela me chamou para casa de amiga dela. Ela comprou uma droga que se chama "paste ~~base~~" que é o "crack", e expreremente e nem sabe o efeito que me clona.

Como passar do tempo, comecei a comprar a quella droga e fui fumando e bebendo cada vez mais dia após dia.

Comecei a me cortar porque ficava com raiva do meu pai que falava um monte de coisa que não gostava e eu queria a dealer pinga e fumar "crack" fora alisar a minha vida.

Entrei para a vida da prostituição aos 16 anos porque precisava sustentar os meus pais, ficava três ou quatro dias fora de casa e só me prostituída. Eu achava aquela vida normal, não sabia que só estava me prejudicando.

Fui estuprada por uma pessoa conhecida fiquei chorando, despedida e falei com meu pai, ele não quis denunciar aquele homem porque foi omeirado de morto tanto meu pai



Quanto minha família,

foi ao psiquiatra e passou uma internação em Minas Gerais que se chama "desafio freem: Escoberto nome de missionaria" Pensei alto. Meu pai: Buscou a justiça, deu certo, fiquei 30 meses internado e passei um bom tempo longe da escola por causa de tudo isso.

Comigo bem

Em 2018 dei da internação e fui para a casa dos meus pais, não há em moto-pressão do sul, depois de vim para outra, a minha irmã me chamou para morar com ela porque se eu permanesse em campo grande, eu ficaria na mesma situação anterior.

Agora Deus me chamou no grupo de foi batizada na igreja ~~compreensão~~ ~~este~~ ~~no~~ ~~Basil~~. Mas Deus fez uma coisa Deus preparou um espaço para mim e estou na vida e a casa. Meu casar em setembro, em nome do senhor Jesus.

Atualmente estou estudando e muito feliz porque o senhor me tirou de pecado, eu era muito deprimida, agora eu sou calma e quieta, gosto que as pessoas me ajudem.



Etó. História é verdadeira aconteceu  
 comigo sim. Deprimito no passado, mas  
 agora só tenho coisa pra estar estudando  
 e farei Tóca Altrô. porque ainda não  
 conseguir um emprego, mas Deus vai abrir  
 as portas para mim.

. Este é longe do meu país porque  
 quando este vier com as mãos de mulher  
 mas sei que estão bem.

Essa é minha história de  
 superação.

## ANEXO M - RELATO DE NATANAEL

Eu, Natanael de Deus Rocha, nasci em Rio Branco do Acre em um bairro nobre, perdi minha mãe aos três anos de idade e fui criado com meus avós. e aos sete anos eu fui para escola, perto de casa com ~~uma~~ umas amigas e aprendi a ler e consegui no do oque e voltei pra casa, no dia seguinte eu comecei a ficar mal e meus avós me levaram ao hospital e lá eu fiz exame, descobri que estava com hepatite, eu tive que ficar internado por dois dias.

depois que sai do hospital comecei a passar mal na mente e minha avó foi à igreja e chamou os irmãos da igreja pra fazer uma oração e elas fizeram uma oração e no dia seguinte eu acabei melhor.

perdi minha mãe numa festa triste

## ANEXO N - MINHAS HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO

Escola Evangelizar de Melo  
 Nome: Ruth Nogueira dos Santos  
 Série: 9<sup>ª</sup>B

## PORTUGUÊS

## Minhas Histórias de Superação

Eu vim de uma família muito simples e humilde, era um lado de fábrica que morávamos. Meu pai trabalhava muito e no fim de tempo para mim e os meus irmãos. minha mãe teve dez filhos: cinco homens e cinco mulheres. minha mãe trabalhou muito e ficou doente várias vezes.

Mãe ficávamos mais no dia de que em cada - minha mãe seu brava por qualquer coisa da mãe brava: opalhava nos de rixa, tanto o panela. Aquela vida de família.

Depois de alguns anos comecei a trabalhar e depois de três meses quando eu era brava, brava que ninguém me desportava eu queria trabalhar de fábrica com isso e cada mês foi ganhando cada vez mais, até acabar.

Como eu era uma pessoa muito pobre da e não contava nada para ninguém, e comecei a usar dinheiro e fui muito me "vida boa", fui muito para o fundo do poço, eu para estar muito tempo, de estar de... até hoje e para para misericórdia de Deus.

Eu morei em uma casa de rua e não tinha dinheiro para a família. Na noite da família, uma semana na cachorra e nos dias, nem comia mais, já estava para a ditada me deixo, minha respiração também estava frágil. Nesse dia era domingo, e tive minha irmã que mora em Curitiba me ligou e perguntou de... minha vida e para cada dia de vida e tudo. credeal

Comunicação a mim.

comecei a congregação no Espírito Santo no Brasil,  
 Deus me libertou dos vícios e hoje dou graças  
 Deus.

O Senhor me chamou no rio das Batistas glória  
 a Deus. Sou feliz e estudei a Deus esta profunda obra  
 na vida da minha família em todas as circunstâncias em  
 nome do Senhor Jesus. Assim, nós irmãos sofriremos  
 com a ajuda de Deus. Amém! O Senhor é meu protetor  
 toda a minha família. Tudo isso em nome do Senhor Jesus  
 Cristo e tudo que ele fez pela minha família porque  
 ele é importante e me ajudou a superar todos os problemas  
 da minha vida!

## ANEXO O – MINHA HISTÓRIA



Cuíba 16 de Agosto de 2018 16 08 2018 tiago Valéria pronta

Minha história.

Eu, tiago vivo, começo a contar minha história assim e sobri muito desde os meus 4 anos e vejo que Deus é mais na minha vida, recebi a primeira milagre na infância.

Meu pai não era um trabalhador que ganha muito bem, mas o que ele dava para sustentar a nossa casa e minha mãe não trabalhava pois tinha que cuidar de mim e da minha irmã.

Um dia pela manhã minha mãe levantou, preparou as roupas para lavar e quando terminou, pegou um vidro de querosene em cima da pia, eu peguei o vidro, entrei para o quarto, peguei uma mangueira, coloquei uma ponta no vidro e comecei a sugar.

Eu não consegui ingerir o líquido e chamei minha irmã que também não conseguiu, voltei a sugar novamente e quando consegui engoli o líquido e comecei a passar mal.

Levaram-me ao médico, fiquei internado para realizar o exame. O médico chamou a minha mãe e disse para ela 1/2 de vidro, fazendo alguns dias o doutor voltou a conversar com a minha mãe e falou que iria diagnosticar os apocalípticos, minha mãe não concordou mas disse que no outro dia voltaria com um resumo. Ela foi a igreja e quando lá chegou a pregar sobre a morte que não era a morte, mais é vida e milagre que Deus iria fazer no hospital.

É no outro dia e o doutor veio ao encontro dele, pediu para apresentar-se e falou que eu tinha morrido, minha mãe não se sentou e ficou muito triste, escutou o doutor e ele pediu para se despedir de mim.

Com muita insistência ele deixou minha mãe dentro na sala hospital onde ficava as pessoas por fora, minha mãe entrou e quando me soube eu voltei a viver.

Tudo aconteceu novamente, que todo é "É milagre! Tudo que estava lá não acreditava no que tinha acontecido, mandaram eu ir para casa

16 08 2018



Eu agradeço a Deus por esta vida.

Meu pai faleceu quando eu estava com 7 para 8 anos, comecei a me envolver com mais companhia, pois achava que acabaria com a dor que eu tinha da perda do meu pai, mas não fiz: comecei até usar drogas e a ingerir Alcoolicas para tentar matar a saudade que eu sentia do meu pai e não vi resultado nenhum.

Aos 12 anos já estava bem tranquilo, estava até na igreja e uma noite após o culto, eu conheci uma menina, começamos nos encontrar muitas vezes até que ela me falou que a mãe não tinha conhecimento da vida sexual e ela perdeu a virgindade comigo e depois de 3 meses ela veio com uma notícia, disse que estava grávida, comecei a ficar preocupado, pois era muito novo e não tinha um bom emprego para sustentar a família.

Nasceu um menino, a coisa não ficou e quando fomos para casa, as coisas ficaram difíceis, não consegui ser uma pessoa responsável, voltei até usar das drogas achando que iria resolver a situação, mas não fiz nada normalmente e por isso meu relacionamento acabou e ela foi pra maternidade, eu fui até lá para resolver, mas não tive jeito voltei sozinho.

Um certo dia, recebi um convite para ir em uma festa, pois estava muito triste com o abandono da minha mãe e aceitei o convite, foi curta a festa e logo comecei a beber e a dançar, fiz uso de interressante e conheci uma menina e quando aceitei já estávamos tendo relação sexual no motel.

Depois de 4 meses ela me falou que estava grávida, "mais um filho" e veio uma linda menina, moramos juntos por um ano que foi de muito amor, carinho, atenção e felicidade.

Um belo dia encontrei a mãe do meu primeiro filho, voltamos a nos encontrar e a causa o reconhecimento do meu relacionamento.



16 08 2016

Fui para festa novamente e conheci outra pessoa, e marcamos um encontro, depois de alguns meses recebi uma carta dela dizendo que estava grávida, porém eu estava sendo responsável e trabalhando, marcamos 2 anos, mas como eu queria só festa e bebida, não deu certo ela foi embora de casa.

Um belo dia fui a uma festa na casa de Sheila, sua noivada, bebi muito e a noite conheci uma mulher, não aguentei e aproximei dela e comecei a conversar e logo ofereci uma bebida e continuei a noite toda, trocamos novos contatos.

No mês de Agosto recebi mais ligação dela, Ela me chamou para passarmos o feriado de dias dos pais juntos e no dia marcado realizamos muitas coisas. Almoçamos e decidimos e assistimos alguns filmes. Ela começou a me beijar até me apaixonar.

Depois de 15 dias ela foi a minha casa, conversamos muito fomos a churrasco dos quintais e a noite fomos a pizzaria e fomos dois dias maravilhosos.

Passamos alguns momentos de beira que foram superados, mas voltei a fazer a bagunça de antes e nos separamos e ela, além disso foi atrás dela e pedi para voltar, prometi que seria diferente, que eu tinha mudado, mas isso tudo era mentira, pois eu tinha piorado.

Voltamos depois de um tempo eu a tive 3 vezes e na terceira vez ela me deu engravidou, minha atual noivada foi embora depois que soube dessa notícia e eu a procurei e pedi perdão e ela me aceitou de volta.

Hoje somos o casal mais feliz do mundo, pois aprendi a ser homem de verdade e parar de beber.

Assi: Tiago Vieira Prado.

## ANEXO P - RELATO SOBRE MINHA VIDA

Cuiabá, 02 de Julho de 2018  
 Janete Campos dos Santos  
 Relato sobre a minha vida

Meus pais moravam em uma cidade do interior por nome de Tesouro MT e lá nós fomos mora no sítio e lá eu fiquei até os meus 8 anos, meus pais resolveram ir embora para Cuiabá eu gostava de morar lá, viemos para Cuiabá no dia 20 de dezembro de 1980, assim que chegamos a minha mãe foi trabalhar e aí eu fiquei com os meus irmãos menor, eu sou a mais velha, o meu pai também trabalhava pra fora de pedreira assim foi se passando os anos eu ia pra escola de manhã e a tarde ficava com meus irmãos até os meus pais chegarem do trabalho. Nós eramos muito felizes até os meus pais começaram a brigar aí foi passando os anos eu sempre cuidando dos meus irmãos, aí quando eu fui 13 anos eu conheci o pai do meu filho com dois meses de namoro eu fui embora de casa com o pai do meu filho lá eu fiquei 2 anos tive um

filho, ai eu descobri que o pai da  
meu filho usava droga e ele  
ficou muito violento comigo  
resolvi ir embora, fui para a  
casa dos meus pais, com um filho  
e grávida da minha filha, quando  
eu voltei os meus pais logo se sepa-  
raram ai eu fiquei na casa com  
minha mãe e meus irmãos e meu  
filho e grávida, minha mãe que  
me ajudou até 2 anos para eu ter  
minha filha e coloca na creche  
para eu trabalhar esse período  
eu já estava com 17 anos com dois  
filhos, o tempo passou 4 anos mais  
tranquila, trabalhando de repente  
conheci outro homem sai com ele  
e me engravidei novamente por  
um vacilo, mas tudo bem a minha  
filha e linda e com saúde, Deus me  
deu força e saúde para eu cuidar dos  
meus filhos, esse tempo todo se estu-  
da, ai a minha mãe começou a  
a beber quando se separou do meu  
pai, ai sim ficou mais <sup>épica</sup> para mim  
trabalhar e preocupado com minha  
mãe, porque ela parou de trabalhar  
por causa do álcool. Meus irmãos  
foram tudo embora se casaram  
ai eu fiquei com minha mãe, ai  
eu tive minha terceira filha, bom ai

ai a minha mãe parou um tempo sem bebe e voltou a trabalhar, coloquei os meus filhos na creche e voltei por trabalho ai minha irmã mais nova ficou com minha mãe, fui mora com outra pessoa. Minha filha já estava com um ano ai eu grávida de novo o quarto filho não deu certo voltei para casa da minha mãe, mais 3 anos com minha mãe, ai fui mora com outra pessoa a lá no pedra noventa, fiquei lá com ele 6 anos nesse período meus filhos já estavam adolecente os 2 mais velhos ai começou a confusão eles brigavam com essa pessoa que eu morava com ele, eu fiquei com medo de acontecer uma tragédia ai eu fui embora para a casa da minha mãe e lá fiquei um bom tempo depois resolvi mora de aluguel com os meus filhos ai todos os meus filhos se casaram fiquei sozinha, passei vários momentos ruins de saúde mais Deus e maravilhoso sempre me dando força e sempre do meu lado, tenho 8 netos sou muito feliz por meus filhos e meus netos que Deus me deu eu tenho muito amor e carinho por toda a minha família. Hoje eu conheci uma pessoa da minha

infância da escola depois de mais de 30 anos, voltamos a se ver aí eu estava sozinha pedi ele em namoro ele aceitou hoje ele é evangélico e eu também namoramos 2 meses Novembro e Dezembro de 2016 aí nós decidimos nos casar marcamos o casamento por dia 27 de Janeiro de 2017. Quando nós se encontramos o nosso amor reviveu novamente foi incrível eu não sentia esse amor por outra pessoa, no dia do nosso casamento foi muito lindo o nosso amor e muito forte um pelo outro. Estamos com 1 ano e 5 meses de casados eu estava trabalhando assim que casei com 2 meses eu fiquei doente ainda estou em tratamento mas com fé em Deus vou ficar boa em nome de Jesus Cristo, nesse período o meu esposo trabalha de manhã e a noite para nós manter de manhã de ajudante de pedreiro e a noite de porteiro e uma noite sim ou não eu me sinto mal de ver meu esposo assim, por isso peço pra Deus da saúde e força e proteção por meu esposo, mas com tudo isso o nosso amor nos fortalece um ao outro, somos felizes. Ele me incentivou eu volta a estudar

novamente ele me da maior apoio. Eu amo muito o meu esposo, eu não imagino a minha vida sem ele.

Eu tinha um cadelinha que eu chamava Lúcia assim que eu casei, o meu esposo já tinha ela, aí eu passei a cuidar dela tem 1 mês que ela morreu fiquei muito triste sinto falta dela. O meu esposo é muito bom pra mim eu agradeço a Deus por tudo que ele tem, por um esposo que me ama de verdade e por ter realizado o meu sonho de casar na igreja, e seremos felizes para sempre.

Esse foi o relato da minha vida

fim

Autobiografia

Janete Campos dos Santos

**ANEXO Q – PLANO DE ENSINO**

ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**PLANO DE ENSINO****1) IDENTIFICAÇÃO**

Escola Estadual Leovegildo de Melo

Turma: 2º segmento – 2º ano (Ensino Fundamental).

Ano Letivo: 2018

Cuiabá –MT

<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
-------------------	-------------------

<b>Carga horária total</b>	54 horas/aula
----------------------------	---------------

<b>Período letivo</b>	Abril a outubro (02/04/2018 – 03/10/2018)
-----------------------	---

<b>Professora</b>	Seuline Assunção Souza Domingues da Silva
-------------------	---

**2) OBJETIVOS**

- Desenvolver o processo de leitura e escrita com os alunos da EJA através do gênero textual Relato de Experiências;
- Ampliar o repertório de leitura dos alunos da EJA por meio de diferentes gêneros que discorram sobre a escrita de si como música, poesia, relatos de experiências, autobiografias, biografia, memórias;
- Compreender o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo dos relatos de experiência entendendo o percurso lingüístico e enunciativo envolvidos em sua elaboração;
- Refletir sobre as experiências de vida valorizando a identidade dos alunos da EJA por meio do relato de experiências.

**3) CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA DE ENSINO**

A metodologia deste projeto está baseada na pesquisa-ação que possibilita a investigação de uma prática de modo reflexivo e crítico.

Durante a investigação realizada em sala de aula, os alunos demonstraram interesse em trabalhar com histórias de superação que estão contidas no gênero Relato Pessoal. Delineamos o nosso projeto para o trabalho com o Relato de Experiências para abarcar os saberes dos

sujeitos e aprimorar a leitura e a escrita em sala de aula com as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O aporte teórico mobilizado neste projeto está na Linguística Textual que Marcuschi (2008) define como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Com base nessa perspectiva desenvolveremos o projeto de intervenção em quatro etapas cf. postulado em Passarelli (2012): 1ª etapa- Planejamento; 2ª etapa-Tradução de idéias em palavras; 3ª etapa - Revisão e reescrita e 4ª etapa – editoração.

<b>4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>1ª Etapa – Planejamento 02/04/2018 – 06/06/2018 (20 aulas)</b>	
<b>Data</b>	<b>Conteúdo/Atividade docente e/ou discente</b>
02/04/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação do Projeto de Intervenção aos alunos;</li> <li>➤ Vídeo: Aprender a aprender;</li> </ul>
09/04/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vídeo: Memórias da EJA;</li> <li>➤ Vídeo: EJA – 4 histórias e lições de vida;</li> </ul>
20/04/2018 (2 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discussão e reflexão sobre o vídeo assistido;</li> <li>➤ Registro das reflexões e relações de significações construídas sobre os vídeos.</li> </ul>
02/05/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto: História da minha infância;</li> <li>➤ Texto: História da minha vida;</li> <li>➤ Diálogos sobre os Relatos de Experiências;</li> <li>➤ Registro sobre os aspectos dos textos.</li> </ul>
07/05/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura dos fragmentos “Rita Lee: uma autobiografia”;</li> <li>➤ Autobiografia de um ex-negro;</li> <li>➤ Pelé, a autobiografia;</li> <li>➤ O Diário de Anne Frank;</li> </ul>
07/05/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Roda de conversa sobre os textos lidos.</li> </ul>
14/05/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Audição e reflexão da música “Entre sonhos e tropeços”;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura da Poesia “Infância” de Carlos Drummond de Andrade;</li> <li>➤ Diálogo sobre as inter-relações sobre os textos lidos.</li> </ul>
21/05/2018 (2aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Filme: Preciosa - uma história de superação.</li> </ul>
04/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Continuação da exibição comentada do filme.</li> </ul>
06/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diálogo sobre o filme.</li> </ul>
<b>2ª Etapa – Tradução de ideias em palavras</b> <b>11/06/2018 –16/07/2018</b> <b>(10 aulas)</b>	
<b>Data</b>	<b>Conteúdo/Atividade docente e/ou discente</b>
11/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexões sobre as anotações realizadas na etapa anterior;</li> </ul>
13/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação dos aspectos do Relato de Experiência: tipo textual e função social;</li> </ul>
20/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Continuação dos aspectos dos elementos da proposta de produção inicial: situação comunicativa e veiculação;</li> </ul>
25/06/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escrita da primeira versão.</li> </ul>
16/07/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atendimento individual – escrita da primeira versão.</li> </ul>
<b>3ª Etapa – Revisão e reescrita</b> <b>30/07/2018 - 18/08/2018</b> <b>(20 aulas)</b>	
<b>Data</b>	<b>Conteúdo/Atividade docente e/ou discente</b>
30/07/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisão da primeira versão observando a contextualização inicial.</li> </ul>
01/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar a produção textual observando se os fatos relatados são acompanhados da impressão do autor;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar a produção textual observando a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador;</li> </ul>
06/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrever o texto observando o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;</li> </ul>
08/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrever observando o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida</li> </ul>
13/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrita observando a paragrafação</li> </ul>
14/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atendimento individual.</li> </ul>
15/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrita observando a concordância nominal e verbal;</li> </ul>
16/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atendimento individual.</li> </ul>
17/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrita observando as marcas de oralidade e sua inadequação</li> </ul>
20/08/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reescrita observando a pontuação e a coesão.</li> </ul>
<b>4ª Etapa – Editoração</b> <b>01/10/2018 – 03/10/2018</b> <b>(04 aulas)</b>	
<b>Data</b>	<b>Conteúdo/Atividade docente e/ou discente</b>
01/10/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliação do projeto com os alunos.</li> </ul>
03/10/2018 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entrega do Produto Final.</li> </ul>

## 5) BIBLIOGRAFIA

### 5.1) Bibliografia básica

ALMEIDA, Milton José. **Ensinar português?** In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 10-16

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136p.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – Teoria e Prática**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

PASSARELI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 5.2) Bibliografia complementar

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. 2015. 181f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Uberlândia, 2015.

BENTES, Anna Cristina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de material didático para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; KarimSiebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 83-105.